

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Departamento de Pedagogía Experimental y Orientación



TESIS DOCTORAL

**Educación para la imagen : denotación y connotación en la
lectura de mensajes verboicónicos estáticos**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR

Miguel Ángel Santos Guerra

DIRECTOR:

Víctor García Hoz

Madrid, 2015

Miguel Angel Santos Guerra

TP

1982

102



* 5 3 0 9 8 5 8 5 7 X *
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE

8-53-1-1020-2

EDUCACIÓN PARA LA IMAGEN: DENOTACION Y CONNOTACION
EN LA LECTURA DE MENSAJES VERBOICONICOS ESTATICOS



ARCHIVO

Departamento de Pedagogía Experimental y Orientación
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación
Universidad Complutense de Madrid
1982

Colección Tesis Doctorales. Nº 102/82

© Miguel Angel Santos Guerra
Edita e imprime la Editorial de la Universidad
Complutense de Madrid. Servicio de Reprografía
Noviciado, 3 Madrid-8
Madrid, 1981
Xerox 9200 XB 480
Depósito Legal: M-6258-1982



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE FILOSOFIA Y CIENCIAS DE LA EDUCACION

TESIS DOCTORAL:

EDUCACION PARA LA IMAGEN:
DENOTACION Y CONNOTACION EN LA LECTURA
DE MENSAJES VERBOICONICOS ESTATICOS.

ALUMNO: MIGUEL ANGEL SANTOS GUERRA

DIRECTOR: CATEDRATICO, DR. D. VICTOR GARCIA HOZ

MADRID, MARZO, 1979

I

INDICE

| | |
|-----------------------------|---|
| A modo de introducción..... | 1 |
|-----------------------------|---|

PRIMERA PARTE: EDUCACION PARA LA IMAGEN

| | |
|---|---|
| Las tentaciones de la pedagogía ante la educación para la imagen..... | 6 |
|---|---|

| | |
|---|----|
| 1. Pedagogía de las obstaculizaciones..... | 11 |
| 2. Actitud recelosa ante la imagen..... | 14 |
| 3. La imagen, simple instrumento de poder pedagógico..... | 18 |
| 4. La tenencia, el uso y el abuso de aparatos..... | 22 |
| 5. Un enfoque descaradamente intelectualista. | 24 |
| 6. Función vicariante de las imágenes..... | 26 |
| 7. Un afán inmoralmente moralizante..... | 28 |
| 8. Exclusivamente receptores..... | 30 |
| 9. Un comienzo excesivamente tardío..... | 33 |
| 10. Saber, poder y "querer" del educador..... | 35 |
| 11. Una actividad extraescolar..... | 37 |
| 12. Unos métodos estereotipados..... | 40 |
| 13. ¿Para qué y por qué si no es necesario?... | 42 |

| | |
|--|----|
| Notas para el estudio del desarrollo de la comunicación visual, integrada en el proceso de la comunicación humana..... | 47 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| 1. Primera etapa: La exteriorización..... | 50 |
| 2. Segunda etapa: La transposición u objetivación..... | 53 |
| 3. Tercera etapa: La amplificación..... | 55 |
| 4. Cuarta etapa: El registro individual..... | 57 |

II

| | |
|--|-----|
| El mundo de la imagen..... | 61 |
| 1. Multiplicación del número de informacio- nes..... | 62 |
| 2. Centralización de la producción de imá- genes..... | 63 |
| 3. Industrialización de los procesos produc- tivos..... | 64 |
| 4. Preponderancia de la imagen..... | 66 |
| 5. Homogeneización de la cultura..... | 69 |
| 6. Proliferación de lo imaginario..... | 72 |
| 7. La imagen, espejo (¿deformante?) de la so- ciedad..... | 76 |
| 8. Transformación del ocio..... | 81 |
| 9. Una determinada filosofía de la vida..... | 83 |
| 10. Transformación de lo cultural..... | 86 |
| 11. Alteración de los ejes espacio-tempora- les..... | 89 |
| 12. Los circuitos sociales..... | 91 |
| Características psicológicas del hombre audio-- visual..... | 93 |
| 1. Hombre sensitivo..... | 96 |
| 2. Un hombre engrandecido..... | 98 |
| 3. Un hombre radar..... | 100 |
| 4. Hombre planetario..... | 102 |
| 5. Hombre comunicacionalmente pasivo..... | 105 |
| 6. Un hombre "standard"..... | 107 |
| 7. Un hombre intelectualmente intuitivo.... | 109 |
| 8. Un hombre extravertido..... | 111 |
| 9. Un hombre superficialmente implicado.... | 113 |

III

| | |
|--|-----|
| 10. Un hombre subjetivo..... | 114 |
| 11. Un hombre informático..... | 117 |
| 12. Un hombre cine y telespectador..... | 119 |
| Adaptación de la taxonomía de objetivos de | |
| B. S. Bloom al área "Educación para la imagen..... | 122 |
| Dominio cognoscitivo..... | 125 |
| Dominio afectivo..... | 150 |
| Reducción de los niveles de abstracción | |
| de los objetivos..... | 167 |
| Hacia una definición del concepto de imagen. | 173 |
| A. Raíces etimológicas y conceptuales..... | 173 |
| B. Ensayo de un planteamiento operativo.... | 189 |
| Las funciones de la imagen..... | 198 |
| a. Funciones lingüísticas..... | 198 |
| b. Funciones intrínsecas de la imagen | |
| visual..... | 200 |
| c. Funciones de la imagen en el proce-- | |
| so de comunicación..... | 203 |
| d. Funciones atribuibles a la imagen.... | 206 |
| e. Funciones didácticas de la imagen.... | 207 |
| Principios formales del lenguaje visual..... | 216 |
| 1. Los lenguajes y su clasificación..... | 216 |
| 1.1 Lenguajes de base..... | 227 |
| El lenguaje "audio", lenguaje | |
| temporal..... | 227 |
| El lenguaje visual, lenguaje es- | |
| pacial..... | 230 |

IV

| | |
|--|-----|
| El lenguaje escrito, lenguaje híbri-- do..... | 232 |
| 1.2 Lenguajes compuestos..... | 235 |
| El lenguaje audio-visual, lenguaje sin tético..... | 236 |
| El lenguaje escrito-visual, lenguaje sintetizante..... | 239 |
| El lenguaje audio-escrito-visual, len- guaje polisintético..... | 242 |
| 1.3 Niveles diferentes del lenguaje..... | 244 |
| 1.4 Necesidad de la alfabetización visual. | 247 |
| 2. Elementos básicos del lenguaje visual..... | 251 |
| 2.1 El núcleo semántico..... | 251 |
| 2.2 El punto..... | 253 |
| 2.3 La línea..... | 255 |
| 2.4 El contorno..... | 258 |
| 2.5 Dirección..... | 260 |
| 2.6 La escala..... | 262 |
| 2.7 El ángulo..... | 267 |
| 2.8 La composición..... | 269 |
| 2.9 La textura..... | 274 |
| 2.10 La iluminación..... | 276 |
| 2.11 El tono..... | 279 |
| 2.12 El color..... | 284 |
| 2.13 La iconicidad..... | 291 |
| Variables para el análisis de un mensaje icóni-- co..... | 295 |

V

| | |
|---|-----|
| Análisis estructural de la imagen fija..... | 308 |
| 1. Hacia una pedagogía de la imagen..... | 308 |
| 2. ¿Cómo expresarse a través de la ima-- gen?..... | 309 |
| 3. Lectura estructural de la imagen..... | 313 |
| 3.1 Pautas para guiar el estudio de la imagen (F.L. Menegazzo)..... | 314 |
| 3.2 Estudio analítico de la fotogra-- fía como núcleo generador..... | 317 |
| 3.3 Lectura estructural de la imagen (Nazareno Taddei)..... | 329 |
| 3.4 Análisis estructural de la ima-- gen (Bernard Morel)..... | 335 |

SEGUNDA PARTE: DENOTACION Y CONNOTACION EN LA
LECTURA DE MENSAJES VERBOICONICOS ESTATICOS

| | |
|--|-----|
| Denotación y connotación en la lectura de imágenes..... | 339 |
| a. Denotación y connotación..... | 346 |
| b. Información semántica/ Información estética..... | 349 |
| c. Semántico/ Ectosemántico..... | 349 |
| d. Contemplación/ Acción..... | 350 |
| e. Sentido obvio/ Sentido obtuso..... | 351 |
| f. Alfaseñal, paraseñal, infraseñal..... | 352 |
| g. Información cognoscitiva/ Información emotiva..... | 353 |
| h. El contenido patente o nivel ícono-- gráfico/ El contenido latente o nivel iconológico..... | 354 |

VI

| | |
|---|-----|
| i. Descripción preiconográfica, descripción iconográfica, análisis iconológico..... | 355 |
| j. Audiovisualización en grado cero, en grado expectante y en grado retro..... | 356 |
| k. Reglas sintácticas, reglas semánticas, reglas pragmáticas..... | 357 |
| l. Lectura narrativa/ Lectura significativa.. | 357 |
| m. Enumeración, descripción, interpretación.. | 358 |
| Características bipolares de la lectura denotativa y connotativa de imágenes..... | 360 |
| La foto simbólica y sus implicaciones educativas. | 363 |
| 1. El estatuto de la imagen simbólica..... | 363 |
| La imagen figurativa o documento objetivo..... | 363 |
| La imagen no figurativa..... | 364 |
| La imagen simbólica..... | 365 |
| 2. Posibilidades educativas de la imagen simbólica..... | 371 |
| Relaciones verboicónicas..... | 377 |
| Denotación y connotación en la lectura de imágenes fijas. Informe de una experiencia..... | 388 |
| Influencia del texto en la lectura de imágenes: | |
| Investigación experimental..... | 403 |
| 1. El problema..... | 403 |
| 1.1 Las circunstancias del problema..... | 403 |
| 1.2 Delimitación del problema..... | 408 |

VII

| | |
|--|-----|
| 2. El estado de la cuestión..... | 409 |
| 3. Las hipótesis..... | 413 |
| 4. Las variables: su delimitación..... | 416 |
| 5. Los instrumentos..... | 419 |
| 6. El diseño..... | 425 |
| 7. La muestra..... | 427 |
| 8. El procedimiento..... | 432 |
| Análisis e interpretación de los resultados.. | 433 |
| 1. Interpretación cuantitativa..... | 434 |
| 1.1 Análisis de varianza de los resultados obtenidos en denotación y connotación, consideradas globalmente las respuestas en las series 1, 2 y 3..... | 434 |
| Breve comentario sobre los resultados obtenidos en el análisis de varianza..... | 481 |
| 1.2 Influencia de las palabras en la "dirección" del campo semántico de los mensajes verboicónicos. Análisis estadístico mediante la prueba χ^2 | 486 |
| Aplicación de la prueba χ^2 al estudio de la significatividad de las diferencias en la aparición del concepto que conlleva el término incorporado en el mensaje visual..... | 510 |
| Observaciones generales sobre los resultados anteriormente clasificados..... | 519 |

VIII

| | |
|---|-----|
| 2. Interpretación cualitativa..... | 522 |
| 2.1 Análisis del campo semántico "determinado" por la palabra en la lectura del mensaje verboicónico..... | 522 |
| A. Análisis del campo semántico "determi-- nado" por la palabra "TRISTEZA" en la lectura del mensaje visual de un SAUCE (Condición C ₁)..... | 522 |
| B. Análisis del campo semántico "determi- nado" por la palabra "MUERTE" en la lectura del mensaje visual de una EN- CINA seca (Condición C ₂)..... | 532 |
| C. Análisis del campo semántico "determi- nado" por la palabra "AMISTAD" en la lectura del mensaje visual de dos AR- BOLES DE ADORNO (Condición C ₃)..... | 542 |
| D. Análisis del campo semántico "deter-- minado" por la palabra "IRA" en la leg tura del mensaje visual de un SAUCE (Condición D ₁)..... | 550 |
| E. Análisis del campo semántico "determi- nado" por la palabra "PLACER" en la leg tura del mensaje verboicónico de una ENCINA seca (Condición D ₂)..... | 558 |
| F. Análisis del campo semántico "determi- nado" por la palabra "ANGUSTIA" en la lectura del mensaje visual de dos AR- BOLES DE ADORNO (Condición D ₃)..... | 565 |
| 2.2 Reflexiones sobre los comentarios realiza- dos por los sujetos en A (1,2,3), B (1,2, 3), B (1,2,3),C (1,2,3) y D (1,2,3)..... | 574 |
| Conclusiones finales..... | 587 |
| Bibliografía..... | 595 |

A MODO DE INTRODUCCION

¿Por qué "esto"? ¿Por qué "ahora"? ¿Por qué "así"? Trilogía de cuestiones que son parte inevitable del prólogo, del epílogo y del desarrollo que los separa. Trilogía de cuestiones que echa sus raíces mucho antes de que llegase a despuntar el prólogo.

Nos preocupa la educación PARA la imagen (sé que podrían multiplicarse las objeciones -lingüísticas, pedagógicas, didácticas...- contra esta expresión), más que la educación a través de la imagen, ordinariamente vicaria, mero auxiliar didáctico, "ancilla" de cualquier materia del programa escolar.

Es necesario pre-ocuparse (y ocuparse) de la educación EN este área, ya que la imagen constituye un lenguaje para el hombre. Un lenguaje en el que recibe innumerables comunicaciones y a través del cual podría expresarse eficazmente.

Nos parece importante "ahora", ya hace tiempo. Porque la actualidad es, pedagógicamente hablando, ya pasado. Nosotros debemos ser oteadores permanentes del horizonte. Y hace ya muchos años que las imágenes se han convertido en una "iconosfera" para el hombre. Hoy tenemos dos "escuelas". La del libro (institucional), la de imágenes (informal). ¿Por qué mantener esa dicotomía irreconciliada? El educador no debe "obligar" al alumno a utilizar un determinado lenguaje en una obsoleta exclusividad. Por otra parte, debe ofrecerle unos elementos suficientes para que pueda "leer" y "expresarse" a través de un lenguaje que es vehículo de gran parte de la comunicación moderna.

El "así" ha supuesto una larga serie de eliminaciones. El campo es, ciertamente, inabarcable. Porque el prisma desde el que podemos contemplar la imagen tiene un sinnúmero

de lados:

- Lingüístico
- Artístico
- Histórico
- Ideológico
- Sociológico
- Filosófico
- Cultural
- Político
- Económico
- Industrial
- Publicitario
- Propagandístico
- Educativo
- Didáctico
- Etico, etc.

Desde la perspectiva pedagógica la mayor parte de los trabajos se han preocupado de estudiar las influencias (con excesiva frecuencia pretendidamente negativas) del cine y la televisión en el hombre, en el educando principalmente.

Otro gran grupo de estudios se ha detenido en el análisis de la imagen como un elemento didáctico, al servicio de la enseñanza (diapositivas, diaporamas, cine didáctico, televisión educativas...). Se ha investigado ampliamente sobre la eficacia del uso de la imagen en el aprendizaje.

Ha preocupado también la imagen en la elaboración de textos escolares. Y se ha hecho un abundante uso (y abuso) de la imagen como elemento de ruptura de la monotonía del texto gráfico. Se han llenado los libros de imágenes, pero sin una detenida justificación de sus características, de sus conjunciones con la palabra, de su adecuada proporción y adecuación....

Nosotros hemos buscado otro camino. La reflexión se centra en la necesidad, la posibilidad y la urgencia de la educación para la imagen, no tanto como comunicación de masas

sino de individuos. Es preciso que la escuela proporcione al educando unas matrices de interpretación para que sepa evitar las falacias y las manipulaciones de la imagen, para que sepa extraer de ella toda su capacidad de comunicación y de gozo estético y para que sepa expresarse de forma eficaz. Los mass-media pueden convertirse en "self-media", según apunta Cloutier.

No se ha hecho un planteamiento decidido sobre la necesidad de aprender a "leer" y "escribir" imágenes con parecido énfasis, urgencia, sistematización y seriedad con la que padres y educadores insisten en la enseñanza de la lectura y escritura fonética.

En definitiva, nos interesa saber por qué es necesaria una educación para la imagen, cómo enseñar los códigos que permiten su lectura y escritura.

Nuestro trabajo tiene dos partes claramente diferentes, pero transidas de la misma inquietud: la lectura de imágenes como meta educativa. La primera es de carácter teórico, la segunda, de índole experimental.

. En la primera parte nos ocupamos de la necesidad de la educación para la imagen y de las posibilidades de establecer unas bases para la alfabetidad visual.

Es necesaria y urgente esta tarea pedagógica por los siguientes motivos, que son el núcleo de los primeros capítulos:

- Existen actualmente unos incompletos y/o equivocados planteamientos actuales en el quehacer educativo.
- La historia de los lenguajes en la diacronía de la comunicación humana nos sitúa hoy en un punto decisivo.
- Nuestra sociedad está inmersa en unos complejos, constantes y fuertes fenómenos de comunicación icónica.

- Este mundo invadido de imágenes ha dado lugar a un nuevo tipo de hombre, con una configuración psicológica peculiar, que exige un adecuado planteamiento educativo.

Se establecen luego unos pasos que pueden encaminarnos hacia la alfabetidad visual, centrándonos en la imagen fija cuya definición y funciones ha sido preciso establecer, dada la polisemia casi incontralable del término. La lectura de la imagen fija se aborda desde un triple plano:

- Principios formales que la integran y definen.
- Variables bipolares que permiten una lectura en torno a un eje determinado.
- Análisis estructural de la imagen, que pone en relación todos los elementos.

Cerramos este primer bloque con una adaptación de la taxonomía de B. S. Bloom al área de la educación para la imagen en los dominios cognoscitivo y afectivo. Nos centramos en estas dos esferas (dejando al margen el dominio psicomotriz) por su asociación a las esferas denotativa y connotativa de la lectura de imágenes, que nos ocuparán a lo largo de la segunda parte.

Hemos iniciado un estudio de las etapas que abarcaría la inclusión de la "educación para la imagen" como una actividad importante del programa escolar, adecuándola a las características evolutivas de las diferentes edades. No lo hemos incorporado a este trabajo por sobrepasar los límites razonables de amplitud de esta tesis.

. En la segunda parte nos centramos en un aspecto concreto de la lectura de imágenes (concretamente, de la influencia del texto en la lectura del mensaje verboicónico), que es su vertiente denotativa y connotativa.

Antecede al estudio experimental una serie de capítulos sobre los conceptos denotación-connotación, sobre la imagen figurativa y la relación verboicónica. Ideas imprescindibles

dibles para situar en un marco teórico la investigación experimental.

La exposición del informe del experimento sobre lectura de imágenes está precedida del reporte formal de una experiencia sobre lectura de imágenes fijas, realizada a nivel nacional en la Campaña "Ojos nuevos para el cine", en cuya dirección trabajamos durante un año.

El estudio experimental desemboca en cuatro grandes áreas de conclusiones, a las que sigue un capítulo de observaciones finales.

La referencia bibliográfica, que podría haber sido interminable, pone un punto final que, necesariamente, ha de convertirse en puntos suspensivos, ya que nos encontramos en un campo de investigación de apasionantes y múltiples dimensiones inexploradas.

A medida que he ido acercándome al campo de lo icónico, he ido sintiendo más claramente todo lo mucho -cada vez más- que permanecía ignorado. Casi todo.

PRIMERA PARTE:
EDUCACION PARA LA IMAGEN

LAS TENTACIONES DE LA PEDAGOGIA ANTE LA EDUCACION PARA LA IMAGEN

La escuela es la palestra del mundo. En ella se ventilan muchos de los combates de nuestra historia. Y, frecuentemente, se pierden. Entre otras causas porque esa lucha se ha convertido en simulacro. La escuela ha creado unas normas que son solamente válidas para sobrevivir en ella. La pedagogía puede convertirse en el fin de la pedagogía. Es la asfixia. La vida es otra cosa. Dieuzeide se pregunta si la rigidez del sistema educativo y la generalización de la nueva cultura no nos llevará hacia una democracia pedagógica en la que todo el mundo haya sido modelado contradictoriamente por dos sistemas impenetrables entre sí, hacia una esquizoidia de la especie humana. (1).

El niño está hoy inmerso en un nuevo entorno. Dentro de ese entorno, se comunica de otra manera, "es" de otra manera. Pero la escuela sigue siendo un islote de palabras. "Escuela de la salvación", dice irónicamente Lauro de Oliveira. "Nuestro profesor es como el perro de Pavlov: cuando suena la campanilla comienza a salivar". (2). La escuela puede estar invirtiendo más tiempo cada vez en preparar a los alumnos de cara a un mundo que no existe.

Los pedagogos solemos dormir en paz, cuando somos -quizás- los profesionales más propensos en principio al desasosiego, a la intranquilidad y a la angustia. Los códigos escolares nos arrullan con los estereotipos más arraigados. Pero hoy todo ha cambiado, todo está cambiando. "El circuito eléctrico ha demolido el régimen de tiempo y espacio, y vuelca sobre nosotros, al instante y continuamente, las preocupaciones de todos los otros

(1) DIEUZEIDE, H.: "Culture supérieure et culture de masse", en *Communications*, nº 5, 1965, pág. 25.

(2) OLIVEIRA DE LIMA, L.: *Mutaciones en educación*, Ed. Humanitas. Buenos Aires, 1974, pág. 40.

hombres. Ha reconstruido el diálogo en escala global. Su mensaje es el Cambio Total, que acaba con el parroquialismo psíquico, social y económico y político" (3). Ante este cambio decisivo, impulsado en buena medida por los medios de comunicación de masas, la escuela juega un papel preponderante. "Todas las encuestas realizadas sobre los medios de comunicación de masas ponen de manifiesto hasta la saciedad, la importancia de la matriz escolar en la forma en que la gente recibe los mensajes de los mass media. Los hombres analizan y perciben lo que la prensa, el cine, la radio o la televisión les aportan, con el instrumental y los medios psicológicos e individuales que les ha facilitado la escuela" (4).

Nos acecha, por otra parte, el peligro de la trivialización. Nuestro deseo de hacer sencillo lo difícil, nuestro reiterado empeño por la simplificación y el resumen, ese sospechoso intento de presentar lo esencial, lo más decisivo de cada problema, es un arma de doble filo. Al pasar por nuestras manos todas las grandes creaciones se convierten en "poesía de suplantadores; ciencia de aprendices tintoreros; geografía de cobradores de tasas; historia de sargentos reclutadores; cronología de fabricantes de almanaques" (5). Ante la educación para la imagen (cine, televisión, publicidad, comics, etc) podemos convertirnos en unos críticos de pascotilla.

El ritmo de adaptación de la escuela a las nuevas necesidades educativas que plantea esta "civilización de imágenes" es desesperadamente lento. He dicho muchas veces que la escuela parece actuar bajo el lema "Toda-

(3) MCLUHAN, M. y FIORI, Q.: El medio es el mensaje, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1967, pág. 16

(4) AVANZINI, La pedagogía del siglo XX, Ed. Narcea, Madrid, 1977, págs. 288-289

(5) DARIEN, G.: Le voleur, Julliard, 1964, pág. 40

vía es pronto, para que sea tarde". Llegamos tarde inevitablemente. Los cambios se suceden hoy de forma tan acelerada -Jaspers habla de "aceleración histórica"- que parece progresiva la pérdida del ritmo. Un año de hoy supone un progreso proporcionalmente superior a muchos siglos anteriores. Quizá unos segundos de mañana traigan consigo avances mayores que los realizados en toda la historia anteriormente. La institución escolar tiene oxidados los resortes del cambio. Para iniciar un cambio de carácter profundo es preciso que^{se} transforme la mentalidad de "quienes mandan", que esa transformación tome cuerpo en las leyes; luego, será preciso formar a los futuros formadores, y éstos a su vez... Pero ya se ha llegado tarde. Nos encontramos ante un caso muy concreto. Es imprescindible educar al niño para la imagen. Ya hace tiempo que era necesario. Por múltiples motivos. Aún no estamos enterados.

"Cada novedad parece un atentado. De esta forma, cada pedagogo se siente investido de una misión preservadora, participa en un combate no intuyendo siquiera que él quizás represente la retaguardia y acepta valerosamente la misión de ciudadano-soldado velando en la frontera del imperio amenazado" (6). Instituciones tan serias como las empresas, los bancos, las compañías de seguros, han cambiado en unos años más que la escuela en varias décadas.

Existe una invasión de imágenes en la vida del hombre actual. Esta "iconosfera" nos envuelve y nos aprisiona. La escuela no puede permanecer ajena a esta realidad, no sólo porque dejaría al niño indefenso ante las falacias, las manipulaciones y las influencias de la imagen, sino -y sobre todo- porque desperdiciaría

unos recursos de gran utilidad educativa.

"Los pedagogos, con una admirable y obstinada constancia, hace tanto tiempo que han condenado o vuelto la espalda por evidente orden al cine y a la televisión, que han precipitado el momento de la represalia. Asistimos en este momento a una especie de excomunión recíproca: la mayor parte de los pedagogos ponen en entredicho las obras surgidas de los medios de comunicación de masas y se escudan detrás de un non possumus, inspirado por no se sabe qué clase de ortodoxia pedagógica. Pero si las puertas del templo se entrecierran, los detentores de la cultura de masas se niegan a franquear el umbral, dudando ante lo que consideran como una especie de bautismo pedagógico". (7).

Siempre he tenido esta curiosa posibilidad: a los niños les entusiasma el cine, les interesa la televisión, les gustan los comics, pero cuando el educador empieza a ocuparse y preocuparse de una manera sistemática por la orientación del niño ante estos fenómenos, al niño le aburren porque ha empezado a derramarse sobre ellos todo el tedio de una didáctica mortificante.

Evidentemente, el educador ha de preocuparse de la pedagogía de la comunicación (ahora nos estamos refiriendo de modo especial a la comunicación visual que se realiza por la imagen), pero ha de hacerlo de una forma altamente motivadora, positiva, profunda y honesta. De lo contrario sería preferible no intervenir en el proceso, dejando a los instintos de supervivencia psíquica del niño la tarea de soportar las manipulaciones, de entender el lenguaje visual y de disfrutar de sus beneficios.

(7) TARDY, H.: Op. cit., pág. 116.

Vamos a lo que he llamado "tentaciones" de la pedagogía ante la educación para la imagen. No son todas las posibles. Quizás falta alguna especialísima tentación, más peligrosa que las que a continuación se citan. No aparecen ni jerarquizadas por su índice de peligrosidad pedagógica, ni siquiera están clasificadas bajo criterios taxonómicos.

Desde aquí he de apresurarme a decir que el error de planteamiento -en algunos casos- no estaría en la misma raíz del enfoque sino en convertirlo en el único posible, o bien en el preponderante.

Sé muy bien que incurrimos -una vez más- en la paradoja que se trata de evitar. Vamos a hablar de la imagen, de la necesidad de una auténtica educación para la imagen. Pero lo vamos a hacer utilizando solamente palabras. Me pregunto seriamente a mi mismo: ¿Es que no podrías decir todo esto a través de un lenguaje coherente con lo que quieres decir? Acabo confesándome como un hombre de la "galaxia Gutenberg". Es irremediable.

Una última observación. Las reflexiones que siguen se presentan bajo la formulación negativa. Se me podría decir. Pero, ¿qué es lo que hay que hacer? Ciertamente. De todos modos, empezariamos a caminar, si damos la vuelta al prisma y miramos desde otro ángulo. Estas llamadas de atención se convierten en pautas de trabajo.

1. PEDAGOGIA DE LAS OBSTACULIZACIONES

Creo que ha sido esta una de las tentaciones en las que con más frecuencia ha caído la pedagogía institucional y familiar.

Solamente preopupa un temor desbordado a los males que puede traer consigo el cine y la televisión. La evitación de esos daños ha orientado una política educativa referida únicamente a las prohibiciones. Es la que yo llamo "estrategia de los rombos". Ante una película, el quehacer pedagógico se ha limitado muchas veces a decir "Prohibida para...". Y, en el mejor de los casos -el lenguaje nos ha traicionado en esta ocasión- hablamos de películas "toleradas para menores". Una serie de estudios sobre la influencia de los medios de comunicación en el niño insisten en la nocividad de los mismos de una forma exagerada. A ello contribuye una prensa sensacionalista que hace argumento y tesis de hechos absolutamente individuales. No hace mucho, la prensa española publicaba con grandes titulares la manifestación de un joven que confesaba haber cometido un robo inspirándose en el programa televisivo "Curro Jiménez".

Avanzini recuerda que las investigaciones más serias sobre la influencia de los medios de comunicación (8) no permiten justificar una causalidad directa respecto al desinterés por el estudio, la pasividad, la delincuencia o la falta de sociabilidad. Se ha demostrado que es preciso invertir el orden de influencia: los grandes aficionados a los medios de comunicación suelen ser niños con más carga de pasividad, de despreocupación por el estudio, de carácter violento, de falta de sociabilidad. En definitiva, que las circunstancias psico-sociales en que el espectador recibe la influencia del programa son factores decisivos que muchas veces no se tienen en cuenta.

(8) HIMMELWEIT, H.T., OPPENHEIM, A.N., VINCE, P.: Television and the children an empirical Study of the effects of television on the young, Oxford University Press, London, 1958.

ta, pretendiendo simplificar el problema de una forma evidentemente parcial.

El educador tiende a recriminar el contenido de ciertos programas, de ciertos carteles, de ciertas películas. Arroja piedras indignado contra los medios de comunicación social. Es una trampa que se tiende a sí mismo. La tarea -obviamente- correspondería a productores, directores, programadores, exhibidores, guionistas, censores: ¿por qué no nos ofrecen otra cosa?, ¿por qué entregar al niño estos mensajes cargados de pornografía, erotismo, violencia, injusticia...?

¿No sería más útil pedagógicamente pensar en las condiciones en que como educadores mandamos al espectador ante la imagen? Entre otras razones -no las más importantes, desde luego- porque el cambio no va a realizarse según nuestros esquemas o expectativas.

No quiero con esto caer en el angelismo de pensar que no importan los contenidos que transmiten los medios. Pero no es educativo el enfoque que culpa a la programación sin hacer una llamada más fuerte a la responsabilidad del educador que no ha preparado al alumno para que sepa analizar, juzgar, criticar, valorar, defenderse de las manipulaciones del medio.

Ciertamente, es necesario exigir una "ética de la producción de imágenes", tanto en cine y televisión como en publicidad. Es urgente la necesidad de pedir cuentas a los que producen y manejan las imágenes en un país. Pero el educador no puede quedarse en las meras lamentaciones, en las condenas estériles, en las advertencias negativas. Ese no es el modo de crear un espectador crítico, inteligente, maduro.

No se trata solamente de evitar desarreglos intelectuales, afectivos, morales o religiosos, sino de educar al niño para que progresivamente vaya sabiendo por sí mismo cuáles son los caminos que ha de seguir para que así sea.

Es nefasta una actitud simplista que se detenga solamente en posturas apocalípticas ante los medios de comunicación (9) a los que burdamente se hace responsables de los males de la juventud.

Permitaseme transcribir un documento, muy lejano en el tiempo, a todas luces exagerado, pero de alguna manera indicativo de una mentalidad y del que muchos educadores son herederos camuflados.

"El cine es el mar donde ha naufragado la inocencia de millones de niños y jóvenes.

El cine quita el amor a los estudios y a las lecturas serias.

El cine lanza el corazón de los niños y jóvenes al mar de las luchas pasionales antes de tiempo.

El cine hace perder el respeto a los padres.

El cine enseña a no buscar más que el placer y el egoísmo en todas partes.

El cine da a los niños y jóvenes una idea completamente equivocada de la vida.

El cine es un atentado contra la vista, los nervios, el corazón y los pulmones de los niños.

El cine enseña y persuade los vicios más abyectos.

El cine es la escuela del crimen.

El cine es un eficaz propagador de la moda y costumbres inmorales". (10).

Téngase en cuenta que, para el niño y el joven, son adultos los que hacen el cine y la televisión. Y también son adultos los que le dicen que el cine y la televisión le hacen daño.

(9) Véase al respecto ECO, U.: Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas, Ed. Lumen, Barcelona, 1975.

(10) De una hoja de calendario: 3 de julio de 1947.

2. ACTITUD RECELOSA ANTE LA IMAGEN

Es sabido que los intelectuales recibieron el cine con un manifiesto recelo, cuando no⁷¹ un rechazo y un desprecio insistente; a lo largo de muchos años el cine fue considerado como un "espectáculo de barraca", propio de gente plebeya, que no alcanzaba las dimensiones culturales de quien venía gozando de otras formas más "dignas" de saber.

El cine, nacido de una generación de feriantes, tiene unos orígenes que difícilmente le perdonarán los intelectuales. Es muy pesada esta orfandad académica, este nacimiento "espúreo". Son innumerables al respecto los testimonios que nos brinda la historia del cine. Citaremos como ejemplo la acusación de Walter Starkie: "Esa décima musa ha venido a usurpar las funciones de sus hermanas; descarriada ramera, desenfrenada y carente de las virtudes que sus hermanas poseyeron y que, si halaga a los millones de gentes que a ella acuden, es solo para esclavizarlas".

Entre los intelectuales españoles se han dado las posturas más radicales. El rechazo fue -¿sigue siendo?- frontal. Como noticia curiosa transcribiremos este "flash verbal" publicado en la revista "Primer Plano", de 20 de octubre de 1940, y que reproduce José M^a García Escudero en su obra "Cine español" (11). El protagonista es don Francisco Rodríguez Marín, decano de los académicos españoles.

Le pregunta el periodista por el cine y contesta que ha producido grandes daños:

-¿Pero no está visto? ¿Qué más quiere usted que esos cartelones en los que aparecen los artistas be-

(11) GARCIA ESCUDERO, J.M.: Cine español, Ed. Rialp, Madrid, 1962, pág. 117. Ver todo el capítulo "Los intelectuales españoles y el cine".

sándose? Pues si eso se exhibe en el exterior, dígame usted qué es lo que ocurre dentro.

- Pero, ¿usted ha entrado alguna vez en el cine?

- Sí, señor, en Sevilla. Hace de eso muchos años. En Madrid llevo treinta y tres, y solamente una vez he ido al cine.

- ¿Una vez? ¿Cuándo?

- No recuerdo la fecha. Fui al Monumental, porque me dijeron que había un cuadro flamenco en el que cantaba Chacón..."

La referencia no puede ser más pintoresca. Los testimonios al respecto podrían multiplicarse hasta el infinito. (12). Para los intelectuales, cine y televisión no gozan de la suficiente dignidad cultural. "Habría que buscar uno de los orígenes de esta resistencia cultural a la imagen -escribe Michel Tardy- en el lugar vergonzoso reservado a la imagen mental en los grandes sistemas metafísicos. La existencia de la imagen mental se ha sentido durante mucho tiempo como un escándalo ontológico y la imaginación no ha cesado de sentirse perseguida por las antropologías provinciales. Como de hecho no puede ser eliminada se la elimina de derecho y se la sitúa en una especie de reserva sospechosa. Es probable que los partidarios del cine y la televisión recojan hoy el amargo fruto del descrédito que casi continuamente ha tenido lo imaginario. La familia de las imágenes, mentales o técnicas, está proscrita por la inteligencia. Existe un condicionamiento cultural que hace que el proceso secular de la imagen mental repercuta sobre la imagen técnica" (13).

Esta puesta en entredicho de la imagen cobra mayor énfasis en nuestra cultura occidental, que ha vivido mu-

(12) Véase al respecto "Gli intellettuali e il cinema"; Bianco e Nero, Roma, 1952

(13) TARDY, M.: op. cit., pág. 20

chos años amarrada a la hegemonía del verbo y del libro. Occidente vive aferrado a una larga tradición racionalizadora, basada en los poderes de la mente, en la fuerza de la razón.

Utopías como "Fahrenheit 451" (deliciosa película de François Truffaut sobre la famosa novela de igual título del escritor Ray Bradbury) resultan entre nosotros especialmente espeluznantes. La televisión crea en ella personajes frenéticos que invaden el mundo y asedian los comportamientos de los hombres a la vez que controlan sus sentimientos. En "1984", de G. Orwell, la telepantalla alcanza unos poderes de ubicuidad, control, manipulación y omnipotencia estremecedores. La imagen es la fuerza del mal.

Es frecuente, aun hoy, considerar el cine como un espectáculo propio del tiempo de ocio, una diversión para entretener al adulto, o un esparcimiento para premiar al niño que ha trabajado. Se considera como un alejamiento de los "deberes", como una huida de las verdaderas tareas escolares: el estudio de las asignaturas...

También es fácilmente detectable entre los intelectuales modernos una consideración de la imagen como creadora de una subcultura...

Ya en otro terreno, podríamos referirnos a un nuevo elemento de recelo, esta vez más sutil: el sistema escolar crea una situación de carácter verticalista en la transmisión del saber: "yo sé", "tú no sabes, o sabes muy poca cosa". Ahora bien, los niños y jóvenes son en general conocedores de los mensajes televisivos y de los films en exhibición en mayor medida que sus pro-

fesores. Esto puede crear una curiosa situación de inferioridad. "Si tú sabes más que yo de algo, es que se trata de algo baladí o quizás de algo peligroso". Se está racionalizando una carencia. "Algunos profesores -dice Claude Brémont- se sienten inquietos ante el mayor conocimiento de la realidad cinematográfica-televisiva de sus alumnos, sobre todo cuando estos solicitan opinión u orientación sobre ciertos programas o anuncios".(14).

Todavía podría añadirse algo más: la televisión y el cine se convierten en competidores que arrebatan la hegemonía informativa del profesor. El cine y la televisión enseñan más cosas al niño. Y es probable que esas cosas le interesen mucho más.

Estos celos se refieren también -cómo no- a la esfera de los influjos nocivos del cine en el espectador. Ya en 1912 aparece una Real Orden "adoptando medidas de vigilante censura y severa represión protectoras de la infancia, para fomentar la influencia educadora e instructiva del cinematógrafo en las muchedumbres, y muy especialmente en los niños, y reprimir toda tendencia inmoral y perniciosa". En su artículo 1º esta R.O. crea unos mecanismos de control respecto a las películas "por si en ellas hubiera alguna pernicioso tendencia" (15). Todavía no existe en nuestros días una ley que plantee las verdaderas estrategias educativas del sistema escolar respecto al cine y la televisión. Y ha pasado más de medio siglo.

(14) BREMONT, C.C.: Cultura escolar y cultura de masas en Communications, nº 5, 1965, pág. 76

(15) Real Orden de 27 de noviembre de 1912. "Boletín Jurídico-Administrativo", Madrid, 1912, pág. 743.

3. LA IMAGEN, SIMPLE INSTRUMENTO DE PODER PEDAGOGICO

No es suficiente un enfoque educativo que convierta la imagen en mero instrumento de poder didáctico o/y pedagógico.

La misma terminología lleva en su tierra semántica las raíces de esta parcialidad: "los medios audiovisuales", decimos. Pero no es correcto utilizar la imagen solamente como un medio de hacer más patente la geografía, más cercana la historia, más motivadora la catequesis, etc. De la misma manera que no enseñamos a leer solamente para que el niño pueda aprender más fácilmente las Ciencias Naturales.

El llamado cine didáctico ha podido aumentar este peligro al subrayar los aspectos preferentemente auxiliares del cine como un instrumento de aprendizaje. En la escuela tiene un lugar preferente el cine didáctico frente al cine argumental. Los documentales se prefieren a las películas de argumento. Ciertamente, hablamos de una preferencia de carácter "oficial".

Lo mismo sucede con la televisión escolar. Bajo este enfoque, lo importante es el caudal de conocimientos que el alumno puede recibir, pero no se convierte en objeto de reflexión la naturaleza misma de este canal de comunicaciones. Se trata de un aprendizaje POR la imagen. Deberíamos ir a un aprendizaje PARA la imagen. No es suficiente hablar de las "funciones de la imagen en la enseñanza", como reza el título de una obra del Profesor Rodríguez Diéguez, sino de las "funciones de la enseñanza en la educación para la imagen".

Es interminable la bibliografía que se refiere a lo audiovisual como un auxiliar "al servicio de los profesores". Pero este planteamiento encierra una se-

rie de peligros, como el uso indiscriminado de técnicas de enseñanza audiovisual, la desproporción respecto a otras técnicas, la falta de integración dentro del sistema general de objetivos, etc.

Se puede llegar a pensar que lo importante de estos medios es su misma utilización. Como si su uso garantizase una eficacia casi mágica en el aprendizaje y en la motivación. "Se pretende, a veces, presentar la realidad por la imagen y el sonido a los alumnos no preparados a la reflexión crítica, incapaces de efectuar las discriminaciones que se imponen" (16).

Frecuentemente se pierden de vista los objetivos en que se inserta la acción pedagógica de los llamados medios audiovisuales, dejando en un desamparo tecnológico la utilización de los mismos y desposeyendo de sentido antropológico la actividad.

Añádase que muchos profesores no están preparados para su uso, haciendo éste no solamente ineficaz sino perjudicial. "El profesor debe estar entrenado realmente para servirse con rigor de la imagen y del sonido en conformidad con sus intenciones y proyectos, sin permitir que le sometan a esclavitud" (17).

Pesa sobre algunos profesores un deseo de "aggiornamiento pedagógico" que les impulsa al uso anecdótico y superficial de las técnicas audiovisuales. En otras ocasiones puede estar presente un afán de hacer más atractivas y variadas las formas de enseñanza.

(16) FAUQUET, M. y STRASFOGEL, S.: Lo audiovisual al servicio de los profesores, Ed. Narcea, Madrid, 1975, pág. 10.

(17) Ibidem, pág. 10

Se trabaja en una anarquía metodológica. Un profesor lleva a su clase de arte una serie de diapositivas, otro hace una proyección de documentales en su clase de Geografía, alguno se sirve del retroproyector para sus explicaciones... Pero no existe un planteamiento en profundidad, basado en la visión integral y coordinada del proceso educativo. "El gran equívoco respecto de los nuevos instrumentos didácticos (audio-visuales) es querer insertarlos en procesos arcaicos" (18).

La denuncia es urgente porque las transgresiones son reiteradas e importantes: "Es en este punto donde interviene una más sutil perversión, y , por lo tanto, más perniciosa, de los objetivos pedagógicos: la manía de las finalidades extrínsecas. La obra cinematográfica está a menudo subordinada a una finalidad que le es ajena y de la cual se convierte en instrumento. El film deja de considerarse como tal y fluctúa completamente del lado de la geografía, la historia o las lenguas vivas. Con la complicidad activa del pedagogo, la materia expresada devora el medio de expresión. La utilización de los films en versión original para el aprendizaje de los idiomas extranjeros, es un ejemplo significativo de la posible conversión de la finalidad intrínseca de la obra en provecho de la finalidad extrínseca. Ya no se trata de provocar el conocimiento de la obra y dar a comprender esta conjunción inédita de un actor, de un tema y de una técnica, sino que se pone todo el esfuerzo para que el film ilustre un determinado programa de estudios. Entonces, el film se convierte en el equivalente de un capítulo de manual. Deja el lugar reservado a la obra por aquel de nivel inferior, que se convierte en instrumento didáctico" (19).

(18) OLIVEIRA LIMA, L.D.: op. cit. pág. 64

(19) TARDY, M.: op. cit., pág. 37

En frecuentes ocasiones he denunciado la insistente proclividad de los organizadores de sesiones de cine-forum colegiales a convertir la película en una simple "excusa" para dialogar sobre problemas educativos. El film actúa como de cebo para que el espectador reflexione sobre un tema determinado. No se habla de la película, sino "con ocasión de" haber visto una película.

Y no es que este modo de entender las cosas sea malo, pero es engañoso pretender convertirlo en un medio de educación cinematográfica.

4. LA TENENCIA, EL USO Y EL ABUSO DE APARATOS

Se ha sufrido un verdadero desenfoque educativo de lo audiovisual con un apresurado -y apasionado- uso de aparatos. A veces, ni siquiera existe uso y/o abuso sino una simple adquisición.

Los centros acallan sus desazones pedagógicas con la simple tenencia de valiosos instrumentos. Colección de proyectores (8, super-8, 16, 35), equipo de retroproyectores, colecciones completas de diapositivas, circuitos cerrados de televisión, etc. Pero frecuentemente están muertos para la actividad habitual porque no hay quien comozcasu funcionamiento, porque predomina la inercia de la clase magistral, porque no existe una adecuada coordinación didáctica o, sencillamente porque los aparatos son "carísimos" y "delicadísimos" y la dirección piensa que sería un dislate el que sufriesen averías o roturas. Los alumnos, por supuesto, tienen muy vedado el acceso a los mismos porque "en sus manos todo está en peligro".

Y no es que los aparatos no formen parte de la comunicación audiovisual, pero sólo como soporte, no como finalidad u objetivo didáctico primordial.

Es importante, ciertamente, conocer en profundidad los media, esos "intermediarios misteriosos que permiten a Emerec (Emerec es para Cloutier el "emisor-receptor") llevar sus mensajes más allá del tiempo efímero y a través de las distancias del espacio. El estudio de los media es facilitado por un acercamiento cibernético que juega sobre la analogía existente entre el medium y Emerec que captan y emiten mensajes" (20).

(20) CLOUTIER, J.: L'ère d'Emerec, Presses de L'Université de Montréal, Canadá, 1975, pág. 157

El mismo Cloutier habla de los self-media como de aquellos instrumentos a través de los cuales puede "uno" expresarse. Opone este concepto a los mass-media, que una minoría utiliza para hacer llegar los mensajes ~~a~~muchísimos receptores.

No podemos omitir la conveniencia y la necesidad de que los alumnos utilicen los diversos medios de expresión por imágenes (la cámara fotográfica, la filmadora, por ejemplo). Y, lógicamente, que el profesor supiera ayudarlo a hacerlo porque está convenientemente preparado. Pero ahora queremos hacer hincapié en el exclusivismo que puede existir en la preocupación por los "aparatos". De hecho, muchos libros se ocupan hoy día de estos aspectos, sin insistir en otras líneas que son absolutamente necesarias.

Fácilmente puede detectarse esta limitación en muchas sesiones de cine-forum en las que algunos expertos solamente inciden sobre aspectos técnicos: los movimientos de cámara, las angulaciones, el tipo de objetivos utilizados para cada toma, los procesos de laboratorio para la consecución del color..., etc. Está claro que es insuficiente.

5. UN ENFOQUE DESCARADAMENTE INTELECTUALISTA

En el enfoque "académico" es casi exclusiva una pretensión de carácter intelectualista. La imagen sirve para aprender, para descubrir, para entender, para conocer... Se suele dejar más al margen el aspecto emocional, la vertiente estética, la potenciación de lo imaginario. (21).

"Importa preguntarnos si la escuela puede desinteresarse de esta gran misión, si le está permitido refugiarse en una fórmula de cine utilitario y estrechamente didáctico, o si no debe, por el contrario, tratar en parte y según sus medios esta forma lírica o, si se quiere, encantada, de lo audiovisual". (22).

El predominio de una dosis de pretendida eficacia intelectualista -incluso intelectual- es muy clara. "Tensión, relajamiento; sé bien a qué lado se inclina la balanza de los pedagogos. La pedagogía creería decepcionar si sacrificara, aunque fuese modestamente, al hedonismo cultural. Uno se siente tentado, ante tanto jansinismo, de corregir el exceso pedagógico con un exceso contrario. ¿No convendría, en efecto, hacer el elogio del espectador del sábado por la noche?... El cine y la televisión son también ocasiones no desdeñables de poner a la inteligencia en barbecho y no veo que la pedagogía tenga mucho que temer de esta especie de abonos de reposo. Pero, ¿qué pedagogo, incluso entre los más favorables al cine y a la televisión, estaría dispuesto a mostrar films simplemente por placer? El pedagogo se sentiría culpable si no recubriese sistemáticamente las imágenes (cine, televisión sobre todo) con la protección de sus

(21) Véase al respecto la obra de EDGAR MORIN: El cine o el hombre imaginario, Ed. Seix Barral, Barcelona, 1972.

(22) CANAC, H.: "Les instruments d'une pédagogie moderne, le document, l'image, l'audiovisuel, en Les techniques audiovisuelles au service de l'enseignement, París, 1961, págs. 15-16.

comentarios analíticos y si no diese cuerda incansablemente al despertador que rompe brutalmente las delicias oníricas" (23).

Curiosamente, la imagen se dirige primeramente a la sensibilidad, llega con más fuerza a ella. Luego llegaría a la mente. La palabra parece recorrer el camino inverso. Sé que este esquematismo es ingenuo, pero puede ser clarificador.

De hecho, existe en la juventud actual una especie de hipertrofia de la sensibilidad, una excrecencia sensitiva que (al menos en parte) podría ser debida a su inmersión en un mundo de imágenes. Creo que ante una película los jóvenes responden más vivamente a la pregunta "qué sientes" que a su paralela "qué piensas". Los adultos seguimos otro camino.

Esa "entrega" emocional a la obra, ese gozo de sintonía con la belleza, ese acercamiento al corazón mismo de la estética es una conquista difícilmente compatible con los rigores de la lógica, del análisis, de la racionalización.

La búsqueda desesperada de conocimientos que hace la escuela puede frenar estos logros del dominio afectivo.

"Entre las investigaciones existentes sobre la utilización de los media en la enseñanza muy poco se aporta sobre el mensaje propiamente dicho; cuando tratan sobre el mensaje, es en estudios sea sobre los diversos modos de presentación de la información en vista de determinar su forma óptima, sea sobre el control de su eficacia. En un caso y otro, la eficacia es evaluada en términos de conocimientos adquiridos" (24).

(23) TARDY, M.: op. cit., pág. 116

(24) JACQUINOT, G.: Image et pédagogie, PUF L'éducateur, Vendôme, 1977, pág. 21.

6. FUNCION VICARIANTE DE LAS IMAGENES

No puede considerarse la imagen como un simple auxiliar de la palabra. Algo así como su apoyatura, como su complemento, su ornamento.

La imagen no sirve únicamente para "reforzar", "aclarar", "subrayar" lo que la palabra manifiesta. Así considerada es fácil entender una utilización simplista que ha sido frecuente en la escuela: unas fotos en el libro "de texto" para romper la monotonía del texto, unas diapositivas para dar fuerza a una conferencia sobre el hambre,...

"Lo audiovisual no es una fuerza complementaria, esclava de la palabra oral o escrita. Es una palabra, una palabra que hay que saber entender, que hay que saber hablar" (25).

Se ha escrito mucho sobre la crisis de la palabra, sobre el enfrentamiento de imagen y palabra como lenguajes antagónicos. Pienso que no es exacto este enfrentamiento. Pero si bien es cierto que no se trata de lenguajes enfrentados también lo es que son lenguajes diferentes, que no se trata de un mismo modo de expresión o de lenguajes en clara subalternancia. (26).

Cloutier estudia con detención los siguientes tipos de lenguajes, con características peculiares que deberíamos conocer: AUDIO, VISUAL, ESCRITO, AUDIOVISUAL, ESCRITOVISUAL, AUDIO-ESCRITO-VISUAL.

A. Vallet habla del "lenguaje total" como una fusión de PALABRA-IMAGEN-SONIDO. (27). No es fácil determinar cuál es el puesto de cada una de estas partes integrantes, que no es siempre el mismo.

(25) BABIN, P.: Lo audiovisual y la fe, Ed. Marova, Madrid, 1972, pág. 18

(26) Ver un estupendo artículo en la revista "Reseña", nº 26

(27) VALLET, A.: Du cineclub au langage total, Ligel, 1978

El educador, más volcado hacia el lenguaje oral, perteneciente a un mundo en el que la palabra oral y escrita han sido el lenguaje preferente, corre el peligro de convertir lo icónico en un lenguaje subsidiario de la palabra.

Es necesario hacer una didáctica específica del lenguaje de las imágenes, aunque no existe todavía una gramática, una sintaxis, y en definitiva una codificación-decodificación totalmente estructuradas. Es verdad que la semántica de las imágenes no es todavía una ciencia verdaderamente constituida y que su proyecto permanece en gran parte hipotético. Sin embargo, ¿es preciso que la pedagogía continúe a la zaga y, examinando una vez más esta ley del retraso pedagógico, espere que se lleven a cabo los descubrimientos para limitarse acto seguido a transmitirlos? Me pregunto si la pedagogía no debería participar en estos trabajos de elaboración y si los pedagogos y sus alumnos no deberían, por una vez, aventurarse en el camino de los descubrimientos" (28)

El predominio del lenguaje oral lleva incluso a establecer unos exagerados paralelismos lingüísticos a la hora de estudiar el lenguaje fílmico. Véase esta sucinta referencia: "Cada fotograma equivale a una letra del alfabeto; cada plano a una palabra o frase; cada secuencia a un párrafo o capítulo; cada película a un libro" (29).

(28) TARDY, M.: op. cit., pág. 87

(29) ROSE, T.: Así se hace cine, Instituto Parramón, Barcelona, 1974

7. UN AFAN INMORALMENTE MORALIZANTE

El epígrafe puede parecer abusivo ya que suele amparar al educador una intención cargada de honestidad. No es suficiente, sin embargo. Frecuentemente se han cometido atropellos de la ética más elemental bajo el intento de salvar la moralidad de los alumnos.

Y no es que no deba existir una preocupación por la educación moral, pero quizá sea éste el aspecto que -por pura coherencia- exija un mayor rigor ético.

En una época tan organizadora y que no desdeña pedir prestada la librea pedagógica, conviene distinguir con la mayor firmeza la organización de los contenidos y la organización de los medios de cultura, a fin de aceptar ésta y de rechazar aquella. El proceso educativo no consiste en reglamentar las cosas ofrecidas a la mirada sino en educar a la persona para que sepa miraras.

La censura no es un medio de educación verdadero, Al contrario, la educación deberá hacer inútil la censura porque el propio individuo ha de ser capaz de responsabilizarse de sus acciones, de sus actitudes.

En cualquier caso se deberá realizar un traspaso de las responsabilidades del aerópago de los guardianes de la sociedad a cada uno de los miembros de ésta.

Como es lógico, este criterio que es válido para el ciudadano adulto, no podrá aplicarse con pleno rigor al niño. Pero es necesario acercarse más a él que a la acen- tuación de un proteccionismo exagerado. Lo fundamental es ir consiguiendo desarrollar la responsabilidad, el espíritu crítico, los auténticos criterios para la selec. ción de lo que es conveniente o deseable.

"El pedagogo no es, no debería ser, un censor. La pedagogía exorcizando sus demonios familiares y abandonando las homilías laboriosas que acompañan su pesadez profesional, debería dedicarse a crear las condiciones de una cultura abierta" (30).

Esta intranquilidad moralizante ha llevado a una suplantación de decisiones. "Yo sé muy bien qué es lo que te conviene". Y el sujeto, "protegido" por una censura familiar, otra escolar, otra social, otra estatal, otra eclesial, no se educa para decidir por sí mismo, para querer por sí mismo, para pensar por sí mismo.

No es momento ni lugar para hacer referencia a la censura estatal (31), pero de todos es sabido que no es un medio de educación popular, ni un modo de conseguir efectos positivos más que en una falsa superficie de apariencias.

Durante mucho tiempo, ante el fenómeno cine o televisión, al educador le ha preocupado sobre todo el hecho de que el niño no viera escenas "peligrosas", sobre todo en aspectos relacionados con el sexo. Pero no se ha basado el empeño en capacitar al espectador en la adquisición de mecanismos críticos, de conocimientos técnicos, de actitudes maduras y posturas inteligentes. Entre otros motivos porque el propio educador carecía de las bases necesarias para ello.

Sé que no es igualmente válido este tipo de argumentos para todas las etapas del desarrollo evolutivo, pero como principio pedagógico es preciso dejar bien claro que lo necesario es educar, no censurar.

(30) TARDY, M.: op. cit. pág. 105

(31) Véase al respecto la obra de ROMAN GUBERN: Un cine para el cadalso, Ed. Euros, Barcelona, 1975

8. EXCLUSIVAMENTE RECEPTORES

Somos esencialmente "espectadores". Ante el cine y la televisión nos preocupa captar el mensaje, sintonizar con el contenido estético, decodificar lo que un emisor determinado ha codificado previamente para que resultase un lenguaje inteligible. Progresivamente nos vamos convirtiendo en meros receptores. "Berline, en su laboratorio de Psicología social de Toronto, ha descubierto que la proporción de mensajes emitidos frente a los recibidos por una persona de nuestro mundo actual ha pasado de una proporción de 50 frente a 50 a la de 1 frente a 500.000. Somos, pues, seres comunicacionalmente sometidos, pasivos, receptores adiestrados en el consumo de mensajes más que en su creación" (32).

Es indudable que conocer de una manera experiencial los entresijos de la comunicación por la imagen ayuda a desmitificar el medio, a conocerlo de una manera más realista, más objetiva. Ayuda, incluso, a captar mejor los mensajes.

Volvamos al novedoso concepto de "self-media" creado por Jean Cloutier. "Los media sirven para fabricar imágenes visuales, acústicas o audiovisuales. Los mass-media (prensa escrita, radio, televisión, cine) nos han habituado a "leer" imágenes, los self-media pueden permitirnos aprender a escribirlas", es decir, a fabricar estas imágenes visuales o acústicas. El hecho de aprender los rudimentos de estas escrituras o de estas grafías, visual, audio, audiovisual, escritovisual, deberá normalmente facilitar nuestra lectura de los media que "hablan estos lenguajes" (33).

Esto no quiere decir que cada niño vaya a conver-

(32) ESCO: Comunicación, imagen y aprendizaje, Barcelona, 1975, pág. 5

(33) CLOUTIER, J.: op. cit. pág. 179

tirse en un director de cine, de la misma manera que el aprendizaje de la escritura no implica que el sujeto vaya a convertirse en un escritor profesional. En este sentido, existe una desproporción evidente referida al lenguaje visual y al lenguaje escrito. El número de los que "hacen" cine y televisión es una minoría comparada con el de espectadores, pero casi ninguno de éstos es capaz de expresarse a su vez mediante imágenes. Sin embargo, aunque el número de escritores profesionales es también reducido, casi todos los lectores pueden expresarse a través de la pluma.

La metodología del "lenguaje total" insiste en la necesidad de este "savoir-faire". Pone un especial énfasis en la necesidad de aprender a "escribir" con el pincel, con la cámara fotográfica, con la filmadora.

Expresarse a través de la imagen ayuda a transpasar el "embrujo" de la creación cinematográfica y televisiva pasando "del otro lado de la cámara", como dice Sadoul en un hermoso y significativo título. Es un modo de acercamiento-distanciamiento con grandes posibilidades no sólo expresivas sino educativas en general. (34).

La versión latinoamericana del lenguaje total insiste también en este punto: "Una de las tesis de la antropología del lenguaje total es lograr el paso de consumidor pasivo de los medios al de perceptor y creador. La posesión de los medios, aunque esencial, debe darse concomitantemente con el uso creativo a través de los mismos medios" (35).

(34) BADOUL, G.: De l'autre côté des caméras, Ed. Falandole, 1962

(35) GUTIERREZ, F.: Ideogenomatesis en el lenguaje total Centro Experimental, S. José de Costa Rica, 1978, pág. 7.

Una censura heterónoma, sin motivaciones claras, sin pautas para la asimilación personal, sin criterios definidos y rigurosamente estudiados, lleva a actitudes de repulsa absoluta, de desprecio fáctico, acaso de ridiculización. O bien a una dependencia de carácter más bien estúpido.

Hora es de sustituir las preocupaciones "moralizantes" (recuerdo muy bien muchas sesiones de cine-fórm presididas por este criterio), por otras de carácter más profundo, más educativo. Hora es de acabar con el puritanismo que trata de borrar de la pantalla lo que todos estamos viendo y viviendo a cada momento. De haber alguna censura, el educador deberá ir preparando al alumno para que adquiriera una censura personal, apoyada en la responsabilidad y en su conciencia ("su", del alumno, entiéndase).

9. UN COMIENZO EXCESIVAMENTE TARDIO

Dado el carácter complementario que se ha dado a la cultura de las imágenes, la educación para la misma comienza, en el mejor de los casos, cuando ya se han realizado los aprendizajes fundamentales.

La imagen es hoy parte fundamental de esa lengua materna en la que la sociedad se dirige al niño. Pero solamente existe una preocupación por el lenguaje verbal, hablado o escrito. El niño se encuentra "abandonado" a los mensajes, falacias y manipulaciones de la imagen. Y privado de un medio importante de expresión.

No existe un aprendizaje sistematizado, progresivo, adaptado a las diversas etapas del desarrollo infantil. De todos es sabido, sin embargo, que en la ontogénesis se dan unos momentos privilegiados para el aprendizaje; pasados esos momentos críticos, los esfuerzos habrán de multiplicarse para conseguir unos resultados raquíuticos. Conocer esos momentos y adecuar a ellos los aprendizajes es una tarea que deben acometer conjuntamente la psicología y la pedagogía.

Peters ha realizado un estudio de los aprendizajes correspondientes (en la educación cinematográfica) a los diversos estadios del desarrollo infanto-juvenil. (37).

Un ejemplo interesante de estas investigaciones es la realizada por Enrique Torá estudiando las etapas del desarrollo espacial del niño (según Piaget) y la comprensión de la técnica cinematográfica del campo-contracampo. El diseño experimental es sumamente interesante. Proyectado un film con planos de campo-contracampo, los sujetos deben reconstruir la escena mediante recortables. (38).

- (1) PETERS, J.L.: La educación cinematográfica, UNESCO, 1961.
- (2) TORA TORTOSA, E.: Desarrollo cognoscitivo y comprensión cinematográfica, Instituto Nacional de Publicidad, Madrid, 1976.

Si existe un "lenguaje total" (sonido-imagen-palabra) o un lenguaje audio-escrito-visual, como prefiere Cloutier, ¿por qué dedicar todo el empeño al cultivo de los aprendizajes del lenguaje oral y escrito?

Pueden hacerse -lo sé- muy serias advertencias a la utilización del término "lenguaje total", tanto por lo que respecta al rigor con el que se emplea el concepto lenguaje como por la propiedad pretenciosa de su totalidad. Pero no es esa la cuestión que ahora nos ocupa. La preocupación del sistema educativo por la enseñanza de lo relativo a la comunicación visual o no existe o -en el mejor de los casos- se posterga hasta momentos muy tardíos. Es una omisión irreparable en las consecuencias que acarrea. Según estudios realizados por el profesor Amando de Miguel, el 80% de la información que reciben los niños españoles de 12 a 15 años procede de los medios de comunicación social; únicamente un 20% proviene de la escuela. Y de ese porcentaje de información recibida en la escuela, solamente le serán útiles en la vida futura las dos décimas partes. (38). Procurar toda la atención pedagógica a ese 4% de información útil es ya un grave error. Pretender remediar la situación cuando ya es tarde y con unos "parches didácticos" puede ser un engaño peligroso.

(38) DE MIGUEL, A.; ALMARCHA, A. y MARTIN, J.: "El sistema educativo español en los próximos 30 años" en Revista Española de la Opinión Pública

10. SABER, PODER Y "QUERER" DEL EDUCADOR

Uno se pregunta cómo es posible que un educador "analfabeto" pueda enseñar a "leer" y a "escribir" a sus alumnos este lenguaje visual del que venimos hablando. Está claro que, en muchos casos, el educador no es capaz de afrontar una tarea auténticamente educativa porque no está preparado para ello. No sabe, sencillamente. ¿Qué puede decir respecto a un film en sus aspectos lingüísticos, o técnicos, o artísticos, o históricos, o culturales? ¿Cómo podría hablar un lenguaje que no domina?

Muchas veces el educador no puede. Una tarea que requiere una preocupación constante no puede atenderse si los programas escolares están recargados, si el tiempo es insuficiente, si los medios de que dispone son mínimos... De ahí que abogemos por una incorporación sin paliativos de la "educación para la imagen" dentro del sistema escolar.

Queda aún otra faceta en la que insistiré especialmente. El educador ha de querer y ha de "querer". En el primer contenido semántico me estoy refiriendo a esa decisión entusiasta de llevar a cabo un proyecto determinado. Me refiero, en el segundo caso, a ese elemento afectivo que supone la empatía con algo y con alguien. Mientras el educador no se identifique con esta nueva forma de comunicarse, mientras no la acepte y la ama, mientras no se sienta a gusto dentro de ella, será difícil que pueda dedicarse apasionadamente a este quehacer.

Nos es muy difícil saber cómo ve el mundo un niño de hoy, nacido y crecido en un constante asedio de imágenes. Nos cuesta trabajo entender cómo es, cómo siente cómo se comunica un joven de hoy, que ha vivido desde los primeros días con sus ojos y su mente deslumbrados

por el centelleo de la pantalla de televisión. Sus coordenadas psicológicas son muy distintas a las nuestras.

Si el educador no hace un esfuerzo por asumir este nuevo estilo de comunicación, esta nueva realidad, este nuevo esquema vital de hombre, permanecerá recluido en un mundo distinto y alejado de los verdaderos problemas de sus educandos. Pero, entiéndaseme, no se trata de una aceptación resignada, dolorida, rece-losa -a veces, sólo aparente- de la nueva realidad. Es necesaria una aceptación gozosa, abierta, sin reticencias. No la de quien dice: "Las cosas son así. ¡Qué pena", sino la del que casi grita: "Afortunadamente las cosas son así".

El educador ha de vivir inmerso en su mundo/este mundo, no en el mundo que ya se hizo historia hace mucho tiempo, o quizá hace tan solo unas horas. "Pensemos que la pedagogía de la imagen, aparte de los beneficios de detalle que proporciona, es ante todo un aprendizaje de humanidad en nosotros. Más allá de una escuela de expresión, compromete a todos los que están embarcados en la aventura de la comunicación consigo mismos y con el grupo humano" (39).

Incluso como intelectual, debe aprender a realizar ese "vagabundeo por los grandes bulevares de la cultura de masas" del que habla Edgar Morin. (40). Sería un modo de acercamiento al saber y al "querer".

(39) LE DU, J.; GAUDRON, J.M.; CHAUVET, J.L.: El educador frente a la imagen, Ed. Marova, Madrid, 1974, pág. 169

(40) MORIN, E.: El espíritu del tiempo, Ed. Taurus, Madrid, 1966

11. UNA ACTIVIDAD "EXTRAESCOLAR"

La concepción del cine como un mero esparcimiento ha hecho que, durante muchos años, se limitase la preocupación educativa por el mismo al marco de los cine-clubs que, fuera del espacio y del horario escolar, intentaban realizar una tarea de educación cinematográfica. Tarea que tiene ya su historia y que ha estado salpicada de preocupaciones: la "esteticista", la "filosófica", "la moralizante", "tecnicista", "erudita"... Los cine-clubs han cumplido una misión interesante, pero hoy hay que plantear las cosas más profundamente, con una mayor ambición. Sabido es que los cine-clubs eran "cenáculos" de aficionados, siempre reducidos a un corto número de personas. (41).

Ya hemos hablado de la incorporación de la asignatura "educación para la imagen" a lo largo del sistema educativo. El problema es complejo. Pero importa ahora insistir en el peligro de convertir la educación para el cine y la televisión (la imagen en general) en una actividad complementaria, de libre opción, situada en ratos en que o no se sabe qué hacer o no se tiene que hacer una cosa más importante.

El cine es a la vez un lenguaje en el que recibe el niño incontables mensajes, un arte que puede transmitir el gozo estético, una filosofía a través de la cual se plantea muchas veces toda una cosmovisión, un fenómeno cultural y político en cuanto que cada obra se da en un contexto socio-político y es reflejo de una realidad determinada, es ya una historia antes de llegar al primer centenario, es una industria que determina todo un gigantesco proceso de producción-distribución-exhibición, es también un espectáculo a través del cual se crean y desarrollan muchos fenómenos psicológicos...

(41) PEREZ LOZANO, J.M.: Formación cinematográfica, Ed. Juan Flors, Barcelona, 1968

La escuela no puede permanecer de espaldas a esta complejísima y riquísima realidad. ¿No existen ya dentro del sistema escolar materias relativas al lenguaje, a la filosofía, a la historia del arte y la literatura, a la industria, a la sociología, etc? ¿Por qué mantener obstinadamente la puerta cerrada a estas inmensas posibilidades?

Juan Cervera ha publicado un sencillito libro que certeramente titula "La otra escuela". Se tratan en la obra diversos aspectos relativos a cine, radio, televisión, etc. Mi pregunta es ésta: ¿Es que estas dos "escuelas" van a permanecer ignorándose indefinidamente, acaso combatiéndose? ¿No sería conveniente que nuestro sistema admitiera en su praxis educativa todo este caudal de potencialidades? ¿No debería salir de su enclaustramiento y caminar al lugar donde la comunicación se realiza bajo unas formas que requieren ayuda?

Cuando un educador se queja del tipo de cine que se proyecta en el país o de la calidad de las programaciones de televisión se está -en cierto modo- criticando a sí mismo. Porque el cine y la televisión se hacen "para un público". Y entiendo por público no la masa indeterminada que presencia los espectáculos sino el grupo de personas capaz de llegar al corazón de una obra de arte. Pues bien, si ese público no existe (y no existe porque NO SE LE HA EDUCADO PARA ELLO) los directores ofrecerán obras para la colectividad masificada. Si existiese un verdadero público, brotarían de su mismo seno los creadores de obras capaces de satisfacer sus exigencias. ¿Por qué nació -por ejemplo- la "nouvelle vague" francesa? ¿Sólo porque un grupo de directores inquietos comenzó a hacer un cine nuevo? No, des-

de luego. Sobre todo porque existía un público preparado que supo aceptar, aplaudir, estimular ese tipo de cine. Es evidente que cada espectador es responsable del tipo de cine que se hace, entre otras cosas porque con su entrada deposita un voto en taquilla a favor de un determinado tipo de películas...

12. UNOS METODOS ESTEREOTIPADOS

El pedagogo se enfrenta a una especial tentación consistente en la estereotipia de las respuestas didácticas ante los nuevos planteamientos educativos. Las invariantes pedagógicas se encasquillan de tal modo que se convierten en reflejos condicionados.

Cualquiera que sea la materia enseñada, se recurrirá a esos mismos modos. Se aplicará entonces, para la educación cinematográfica, un tipo de patrones que se están utilizando inveteradamente en otras disciplinas como "literatura", "química", "idiomas", etc.

La excesiva carga de palabras, por ejemplo, recaería sobre el aprendizaje de imágenes incurriendo -otra vez- en una paradoja educativa.

La incorporación de la Educación para la imagen al sistema escolar debería suponer la incorporación de unos métodos nuevos, especialmente adaptados a la naturaleza, exigencias y finalidades del nuevo quehacer y del nuevo "quesaber".

Michel Tardy (pedagogo, de todos modos) ironiza sobre esta farsa docente: "Al empezar la lección de cine, la víctima de turno tratará de balbucear el resumen profesoral sobre el barroquismo de Max Ophüls o sufrirá una interrogación sobre el capítulo del manual estudiado la semana anterior, a menos que el profesor no haya recurrido a la reprografía y, gracias a cuestionarios ciclostilados, no invite a toda la clase a los goces de las preguntas escritas. Luego vendrá el día semanal o quincenalmente de los ejercicios de composición escrita: los más jóvenes harán narraciones o descripciones, los mayores tendrán derecho a disertar y, beneficiándose de los últimos perfeccionamientos en la materia pedagógica, tendrán incluso la posibilidad de escoger entre tres temas. En fin, ya que

no hay pedagogía sin motivación ni sanción, la materia "cine" figurará en el boletín escolar, como el francés, el latín y el griego y, al finalizar el año escolar, se instituirán premios de cine. Los más audaces organizarán un concurso de jóvenes críticas y el nombre de los galardonados aparecerá en la prensa local." (43)

Es preciso hacer saltar la imaginación para ir al encuentro de la metodología que pueda adaptarse a los nuevos contenidos, a los nuevos objetivos. Y hacer también un esfuerzo investigador para explorar científicamente cuáles son las características esenciales de estas áreas de la ciencia y de la sabiduría (apere - saborear, gustar).

43) TARDY, M.: op. cit. pág. 50

13. ¿PARA QUE Y POR QUE SI NO ES NECESARIO?

Puede darse una gran equivocación respecto a la educación para la imagen. La creencia de que para "entender la imagen" no es necesario más aprendizaje que el de saber abrir los ojos.

No es así.

"Es necesaria una educación cinematográfica. Saber leer y escribir en imágenes no es cosa que se nos da espontáneamente como tampoco ocurre en la interpretación de las letras o de cualquier arte. Igual que al estudiar gramática, solfeo o perspectiva, es natural que el cinema comporte también unas formas previas de enseñanza. El salvaje puede pasar su vida en medio de la vegetación pródiga sin sobrepasar unos rudimentarios conocimientos de botánica; el espectador cinematográfico puede del mismo modo, asistir sin desfallecer a todos los ceremoniales fílmicos no sobrepasando, como un niño analfabeto delante de un libro, el puro atractivo de las ilustraciones" (44).

He dirigido muchas sesiones de cine-forum en las que he podido comprender cómo frecuentemente el espectador no ha sido capaz de "leer" con claridad lo que estaba manifiestamente "escrito" en la pantalla en un riguroso ejercicio de expresión fílmica. Otras veces, he visto cómo el espectador había cerrado por completo su entrega a un sentimiento estético, etc.

"En la institución de la escuela, sostenida por la sociedad y proyectada hacia ella, tiene que existir una disciplina didáctica referida a los fenómenos visuales que comprenda el marco general de la comunicación visual en sus rasgos más importantes como objeto de enseñanza y depare una formación no de la vida para la

(44) SERRA STRUCH, J.: Cine formativo, Ed. Nova Terra, Barcelona, 1970, pág. 13

cultura sino de la vida en la cultura, y que proporcione aquellas disposiciones necesarias para su transformación". (45).

La escuela no puede convertirse en un reducto en el que se conservan antigüedades. Debe estar abierta a las coordenadas de tipo social y psicológico en que se desenvuelve el hombre de hoy. "Si tiene puertas, no es escuela", dice Lauro de Oliveira.

"Únicamente una disciplina escolar referente a los fenómenos visuales, con arreglo a los ámbitos de la comunicación, puede atribuir decisivamente a la orientación de un mundo en que, por otra parte, reina un amplio "analfabetismo visual". (46).

Es imprescindible romper el exclusivismo de lo verbal que impera en la escuela. "La situación actual pone el acento de forma casi exclusiva en los códigos verbales: lectura y escucha, escritura y expresión verbal, son ejes fundamentales de la actividad didáctica. E incluso un contenido primordial de la enseñanza en sus niveles iniciales es el aprendizaje de estos códigos. Pero la coexistencia, a nivel general, de diferentes códigos para la transmisión de noticias, hace ver que un exclusivismo verbal no parece convincente". (47).

Pensar que la asimilación crítica de un film se realiza de forma espontánea es, cuando menos, una ingenuidad considerable.

La comprensión de la imagen a un primerísimo nivel es -sencillamente- un solapado anzuelo tendido al espectador.

(45) EHMER, H.K. et alt.: Miseria de la comunicación visual, Ed. Gustavo Gili, Barcelona, 1977, pág. 396.

(46) Ibidem, pág. 397.

(48) RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L.: Las funciones de la enseñanza, Ed. Gustavo Gili, Barcelona, 1977, pág. 18.

Es necesaria una pedagogía explícitamente encaminada a comprender la realidad icónica, con el fin de interpretarla objetivamente y valorarla subjetivamente.

El cine, como artificio creador, es la objetivización de la realidad, que tiene en vista una transformación de la misma. Pasolini (48) dice que la semiología que empleamos para interpretar la realidad puede aplicarse a la lectura del cine. Pasolini identifica cine y realidad.

"Ver cine es, pues, en último término, ver realidad, y criticar cine es criticar realidad; una realidad que, como es obvio, tiene múltiples dimensiones, desde la más objetiva a la más subjetiva, desde la más cosista a la más espiritual, desde la más empírica a la más metafísica, desde la más individual a la más colectiva. En consecuencia, el cine, como el arte, es un instrumento pedagógico de primera magnitud tanto para educar como para conducir, ya que por su medio el espectador crítico se relaciona con la realidad desde sí mismo (educere) y es llamado a incidir en la realidad consigo mismo (conducere). Los educadores, desde esta perspectiva, deben ser los primeros alumnos cinematográficos para ser, en definitiva, alumnos realistas capaces de comprender el momento histórico desde/y en el que existen y educan, y los educandos deben recibir de sus educadores aquellos instrumentos hermenéuticos precisos para convertirse también ellos en alumnos de la realidad a través del cine por medio de un análisis de la obra de comunicación fílmica, análisis que impone su interpretación objetiva y su valoración subjetiva". (49).

Debemos comprender, analizar y transformar la realidad a través de la imagen que el creador nos presenta de ella. Pero no puede hacerse de una forma espontánea, sin la metodología precisa que instrumentaliza y posibilite el afán educativo.

(48) PASOLINI, P.P.: "Discurso sobre el plano secuencia, o el cine como semiología de la realidad", en Comunicación, número 1.

(49) ARCOVER, H. y URBEZ, L.: Introducción a la lectura crítica del film, El. Elabé, Barcelona, 1975, pág. 12

La producción icónica (cine, televisión, publicidad...) es una parte de la realidad en que vivimos y, al mismo tiempo, un modo de acercarnos a ella. La metodología que la analiza y valora supone un previo compromiso con la realidad en la que inevitablemente somos y existimos. "Esta metodología, o colabora a nuestra realización personal o no sirve para nada, sin que esto quiera decir que no se atenga a unas reglas científicas en su método. Pero tales reglas adquieren su definitiva dimensión desde una perspectiva personal dominada por la preocupación histórica, por el devenir cotidiano de la realidad". (50).

Nosotros podemos reflexionar sobre la realidad fílmica, sobre la realidad que nos presenta el cine. Podemos también transformarla. A su vez, el fenómeno de la imagen nos transforma a nosotros. "La imagen en general y la imagen animada en particular transforman radicalmente los procesos mentales de nuestros niños". (51).

Es necesaria la educación para la imagen, la educación para el cine. "La formación cinematográfica ha de enseñar al niño, al joven y al adulto de hoy, empezando por el profesional de la educación que el cine es un medio de información y de expresión, de enriquecimiento personal, de desarrollar su creatividad, su capacidad de crítica y de comprensión de los fenómenos sociales; es angustiosamente necesario ofrecerles unas nociones básicas para que puedan enfrentarse con la obra fílmica, para que cambie su posición pasiva de espectador inoperante, verdadero deglutidor de imágenes". (52).

(50) ALCOVER, H. y URBEZ, L.: Op. cit., pág. 12

(51) FREINET, C.: Las técnicas audiovisuales, Ed. LAIA, Barcelona, 1974, pág. 15.

(52) BENEDITO ANTOLI, V.: "Necesidad de la formación cinematográfica del alumno", en Perspectivas pedagógicas, nº 39, 1977, pág. 250.

El poder fascinador de la imagen hace necesaria una actitud crítica y una preparación técnica. Actitud y preparación que nos librarán de las falacias y manipulaciones de la imagen, de una entrega incondicionada a sus requerimientos, a sus estímulos, a sus tesis.

"Si el hombre no hace un esfuerzo de crítica de aislamiento respecto a la película, se encuentra embarcado en la aventura cinematográfica con la forzosidad de un pasajero a bordo, lo mismo el viajero de primera que el galeote de las máquinas". (53).

Actitud crítica que se apoya en la disposición arraigada del mismo ante un cuadro de ideas, sentimientos y valores y -también- en una preparación de orden intelectual y técnico. Preparación que ha de ser pronta, adecuada a la edad de los sujetos y a su circunstancia psico-sociológica, que ha de desarrollarse progresivamente, indefinidamente, en todas las vertientes (histórica, estética, lingüística, sociológica, política, técnica, etc.) que encierra.

La educación para la imagen es urgente y necesaria. No solamente para evitar sus evidentes peligros, sino para extraer las grandes posibilidades educativas del maraje visual. Necesidad que se hace patente desde los primeros años, especialmente -dirémos- en los primeros años. "Parece que el cine interesa en la medida en que se es impresionable; de un modo semejante se es educable en la medida en que se es receptivo, bien entendida esta palabra; por donde cine y educación son cosas de toda la vida, pero se presentan con más lozana y fuerte influencia en los primeros años del hombre".(54).

(53) GARCIA HOZ, V.: El cine: influencia de un arte de ilusión en El cine y la educación, número extraordinario de la Revista Española de Pedagogía, nº 34, abril-junio, 1951, p.26

(54) Ibidem, "Panorama del cine y panorama de la educación", pág. 171.

NOTAS PARA EL ESTUDIO DEL DESARROLLO DE LA COMUNICACION
VISUAL, INTEGRADA EN EL PROCESO DE LA COMUNICACION HUMANA.

La parcialidad del sistema educativo ha sido -es- evidente. Podríamos decir que se preocupa con exclusividad de la expresión oral y escrita. Y, en un sentido diacrónico, de la historia de la literatura. No existe en el curriculum un enfoque más ambicioso, más completo, más "realista". Existen numerosas historias de la lengua. Todas ellas hacen referencia al lenguaje de las palabras. ¿Por qué no ensanchar el planteamiento y pensar en la historia de la comunicación humana?

Pero no nos interesa ahora el tema como un camino para la revisión del curriculum, sino como un punto de partida para comprender que "nuestra hora" se caracteriza por unas peculiaridades que tienen mucho que ver con la imagen.

Los modos de comunicación entrañan unas implicaciones importantes de tipo sociológico, psicológico y -también- didáctico. La sociedad, la escuela y la familia no pueden plantear sus estrategias educativas de espaldas a las peculiares formas de comunicación actual.

Jean Epstein (en su excelente obra "L'esprit du Cinéma") divide la historia de los medios de comunicación en tres grandes períodos. (1).

a. Epoca de la tradición oral en la que el lenguaje hablado ha sido el principal medio de comunicación. Los conocimientos se transmiten fundamentalmente por la enseñanza oral.

Subrayemos, a título de ejemplo, alguna de las consecuencias que este modo de comunicación entraña de cara a la configuración psicológica del individuo.

. El lenguaje oral confiere una especial importancia a la memoria. Así se perpetúan las leyendas y los mitos. El hombre no puede (todavía) conservar sus conocimientos en "media" exteriores.

(1) EPSTEIN, J.: L'esprit du Cinéma, Ed. Jeheber. Genève y Paris, 1955.

. En el terreno de las ideas tiene especial fuerza el principio de autoridad. El discípulo da como argumento que reproduce fielmente la idea del maestro. Las escuelas de pensamiento se crean más en torno a "maestros" que a teorías. El que sabe se convierte en autoridad. Esto da lugar a un pensamiento mítico.

b. La era de la imprenta, gracias a la cual el pensamiento se conserva y se difunde. Se trata de un perfeccionamiento genial de la técnica de los copistas.

El lenguaje se enriquece con nuevas palabras, aparecen y se desarrollan lenguas particulares (lengua de las ciencias, de las artes, de la filosofía, de los oficios, etc.). El libro toma el puesto de la memoria con lo cual se desarrolla más ampliamente el saber.

El individuo se ve afectado en sus peculiares formas de ser.

. La civilización del libro "desecha" los sentimientos y privilegia la cultura de la inteligencia. El libro tiene un carácter abstracto, menos viviente, menos palpitante que la comunicación oral. La razón toma un puesto de preferencia con relación al área emocional.

. El principio de autoridad se relativiza. El libro me puede revelar muchos secretos, enseñar muchas cosas que ignoro... No necesito acudir al "hombre que sabe-hombre autoridad".

c. La era de la imagen, que hace explosión en una época de exacerbado racionalismo. La fotografía, como escritura con la luz. El cine, como un nuevo lenguaje. La televisión que se multiplica en los hogares llenando de imágenes la vida de los individuos y de las colectividades.

Esto supone una transformación en la vida del hombre.

. Es una llamada a la sensibilidad. Antes que presentar un significado, la imagen provoca una respuesta emotiva.

. Se modifica su modo de relacionarse con el mundo y con los hombres: se hace "vecino", próximo, instantáneamente contemporáneo de todos los acontecimientos...

Este simple esbozo nos pone en el camino de la reflexión que deseamos desarrollar. Un modo especial de comunicarse, incide en nuestra forma de ser. Lo cual lleva consigo unas exigencias pedagógicas inevitables. No sólo en el marco de la didáctica sino en el más amplio, profundo y totalizador de la educación.

Ciertamente que estas etapas (víctimas del esquematismo) no suponen una separación tajante en las correspondientes realidades. La imagen está presente en la era oral y en la era de la imprenta. En nuestra época (bautizada por Abel Gance como "era de la imagen") están muy presentes la palabra y el libro. De ahí que hoy se prefiera hablar de un "lenguaje total", integrador de todos los elementos.

El desarrollo de la comunicación es de carácter acumulativo. Cada época incorpora, en una síntesis nueva, todo lo precedente. Estas épocas, por otra parte, no se suceden de forma brusca, sino progresiva e imperceptiblemente.

El educador deberá conocer cuáles son las características de esta evolución y, principalmente, el momento en el que se desarrolla su actividad y el sentido y la velocidad con que continuamente evoluciona.

Superando el esquema, excesivamente encasillado, de Jean Epstein y modificando enriquecedoramente su perspectiva, J. Cloutier divide en cuatro episodios la historia de la comunicación humana. Episodios en los que está más patente el carácter acumulativo de la evolución. (1).

(1) CLOUTIER, J.: L'ère d'Emersec ou la communication audiovisuelle à l'heure des self-média, Presses de L'Université de Montréal, Montréal, 1975.

1. PRIMERA ETAPA: LA EXTERIORIZACION

Es la etapa de la comunicación interpersonal. El hombre -acuciado por sus necesidades- aprende a exteriorizarse. Hace aflorar sus deseos, sus ideas, sus aspiraciones. Establece un sistema de comunicación cada vez más elaborado que tiene como canal primerísimo su propio cuerpo. Hace gestos que toman progresivamente un sentido más preciso, emite sonidos que se convierten poco a poco en códigos de significación más rigurosa. El canto y la danza le permiten expresar sus sentimientos, manifestar sus alegrías, sus dolores, sus plegarias, sus amenazas. Se diferencia de los animales por un sistema de comunicación que se elabora progresivamente, que se perfecciona y se enriquece sin cesar.

La expresión corporal y verbal son el único medio de comunicación. Pero es, sobre todo, por el oído y por la vista por donde capta más y mejor los mensajes de los otros hombres.

Lo audiovisual tiene un preponderante interés. La vista y el oído son los principales sentidos de la comunicación, de la misma manera que el gesto y la palabra constituyen sus modos principales. Ambos se combinan armoniosamente para dar al hombre una situación dimensionalmente correcta de la realidad. Ambos le sitúan adecuadamente en los ejes espacio-temporales. Todo lo que es visible es percibido en el espacio, todo lo que es acústico es percibido en el tiempo. El entorno es principalmente audiovisual y espacio-temporal porque transmite sin interrupción informaciones perceptibles simultáneamente por la vista y el oído. Sobre estos ejes se articulan los primeros lenguajes, los primeros cauces de la comunicación humana.

El gesto, es decir la forma manifiesta de expresión corporal, está acompañado de sonidos, como sucede en el caso de la danza y el canto.

Poco a poco, el hombre primitivo va transformando los gestos de acuerdo a una codificación, va dotándolos de una significación mayor, de tal manera que las transmisiones de los mismos de una generación a otra van cerrando el campo de su contenido semántico. Se está formando un lenguaje. Lo mismo sucede con los sonidos. Se van articulando poco a poco hasta convertirse en palabras. La palabra -dice Cloutier- no conoce la limitación de los gestos que ella completa y ahora sobrepasa.

Las funciones instintivas de la comunicación se van transformando en funciones culturales. Se podrán expresar sentimientos e ideas que antes eran inexplicables, "infalibles". Al mismo tiempo, los perfeccionamientos del lenguaje abrirán las puertas a nuevos contenidos vivenciales.

El soporte fundamental de esta comunicación es el hombre mismo. Su cuerpo. El hombre que habla y gesticula es el primer "medio" audiovisual.

En el espacio, la transmisión de la comunicación del hombre está limitada por la agudeza auditiva y visual del interlocutor. Para poder comunicarse a distancia, es preciso efectuar un desplazamiento. Los medios de comunicación se confunden, pues, con los medios de transporte, a menos que se confíe el mensaje a otros hombres que actúen de intermediarios. El mensajero deberá transmitir el mensaje con sus propios gestos, con sus propias palabras. Y, por consiguiente, no podrá conseguir comunicarlo sin impregnarlo de su propia personalidad, sin alterarlo de alguna manera.

(Recuérdese el final de la película "Fahrenheit 451", de François Truffaut, en el que los hombres vuelven a este tipo de comunicación prescindiendo de libros y de imágenes. Cada hombre se convierte en mensajero. Es más, se convierte en mensaje, ya que cada uno aprende de memoria un

libro para poder transmitirlo a las futuras generaciones...).

En el tiempo, la comunicación de esta etapa dura un instante fugitivo. Puede repetirlo, ciertamente. Pero ya será un nuevo mensaje. Para que determinados contenidos culturales no desaparezcan, existirán en algunas culturas; verdaderos "hombres-media". Desempeñarán el papel que posteriormente ocuparán las enciclopedias, los archivos, las bibliotecas. Estos hombres se convertirán en los "conteurs". Aprenderán una serie de mensajes para, a su vez, transmitirlos a otra persona que, a su vez...

Es obvio que la comunicación a través del gesto y la palabra necesita de la presencia del interlocutor. Esto da lugar a una comunicación interpersonal estrecha, ya que el proceso se desarrolla en un mismo tiempo y en un mismo espacio, intercambiando las funciones de emisor-receptor. Este tipo de comunicación está basado en el intercambio, en la proporcionada reciprocidad.

Esta comunicación de carácter interpersonal tiene un carácter sintético, integral y subjetivo. Y en ella se potencian y privilegian las vertientes más satisfactorias, a saber, la emocional, la actitudinal, la motivacional. No es necesariamente la más enriquecedora intelectualmente porque el conocimiento se desarrolla frecuentemente por el análisis, la disociación y objetivación, operaciones que facilitarán los lenguajes y media de transposición.

Decimos que este tipo de comunicación es sintético porque posibilita la intervención simultánea de todos los sentidos por la presencia física del interlocutor. Integral porque se sitúa en un tiempo y espacios no disociados. Subjetiva, porque está marcada por la personalidad del emisor y del receptor y por sus relaciones mutuas.

Esta comunicación interpersonal resulta la base de las relaciones humanas. Nunca podrá ser eliminada en las etapas posteriores, a no ser que se quiera correr el riesgo de la deshumanización.

Esta etapa corresponde a la "era de la tradición oral" de que habla Epstein. El hombre se comunica con sus semejantes a través de su propio cuerpo y en presencia del interlocutor.

2. SEGUNDA ETAPA: LA TRANSPOSICION U OBJETIVACION

El hombre sale de sí mismo y crea obras que van a tener vida propia, que van a transponer el nivel íntimo de sus pensamientos y de sus ideas. Estas obras van a llevar sus mensajes sin la necesidad perentoria de la presencia física del emisor.

A través de unos "media" que son distintos a él mismo, el hombre puede comunicarse con otro hombre. Entra en relación con él "por medio" de instrumentos que actúan en su ausencia.

El hombre se expresa a sí mismo a través de estos medios (¿en un primer momento sin buscar decididamente la comunicación, solamente como un modo de abrirse al mundo y de poseer y dominar las cosas?) y puede interpelar y responder al otro a través de ellos.

Tiempo y espacio son vencidos facilitando unas nuevas dimensiones a las coordenadas comunicacionales. No hace falta ya estar presente para comunicar algo a los otros. Ni hace falta la instantaneidad en el proceso. Las cosas, los instrumentos, los "media", "suplen" al hombre como elemento esencial en la canalización del mensaje.

Este proceso de disociación de los lenguajes encontrará su punto culminante con la puesta a punto de la escritura fonética.

El hombre disocia el mundo antes sintético de lo audiovisual. Va a separar uno y otro creando el mundo de los sonidos (la "acusfera") y el mundo de las imágenes (la "eidósfera").

. Comunica con el ritmo y perfecciona los instrumentos de música que llegan a convertirse en prolongaciones

de la voz humana. El hombre transforma el tam-tam dándole un código de interpretaciones precisas. Las distancias están vencidas, al poder expresarse desde lejos.

. Simultáneamente comunica a distancia mediante la "eidosfera". Los fuegos en las colinas se convierten en señales cargadas de significación, en códigos visuales.

Va cargando a los objetos que le rodean de valores simbólicos, los convierte en señales de comunicación. El dinero, las representaciones de la realidad, los símbolos... Estas representaciones de la realidad, en un primer momento tridimensionales, pasan a tener dos dimensiones. "Su habilidad para transponer gráficamente estos mensajes en dos dimensiones determina, más que todos los otros medios, la evolución del homo communicans", dice Cloutier.

Estos sistemas de comunicación gráfica se van perfeccionando progresivamente, van haciéndose más precisos. Los muros de las cavernas se convierten en soportes de los dibujos y de pictogramas que reproducen la realidad y se cargan de contenidos. Del pictograma se pasa al ideograma. Hasta que llega la escritura fonética, verdadera revolución en la historia de las comunicaciones humanas.

La escritura fonética no es esencialmente un lenguaje visual, ya que está dotada de todas las características del lenguaje acústico, que es percibido en el tiempo de forma lineal, palabra tras palabra. La escritura fonética (luego lo veremos con más detenimiento) es un lenguaje híbrido, un modo de transcribir visualmente el lenguaje sonoro que es la palabra.

A este lenguaje escrito se añade el de las representaciones gráficas (ilustraciones, composición...). Cloutier llama a este lenguaje escrito-visual. Tiene un carácter estructural (no lineal, como el escrito) y sintético ya que utiliza todos los recursos de la comunicación visual.

"La imagen ha comenzado por la figuración, cuando el hombre ha intentado retener, cristalizar a través del tiempo un aspecto visual del mundo exterior. Quizás deba acoplarse la primera imagen al hombre primitivo, el cual cogiendo un tronco de leño carbonizado del hogar trazó sobre el muro de la caverna el contorno de la sombra de su vecino". (2).

Pero, posteriormente, la imagen se hace también no figurativa y se carga de contenidos y de significados arbitrarios, "culturales", convencionales.

Estos lenguajes necesitan un soporte material, un medio que permita "encarnarlos". Este soporte va a permitir vencer el tiempo y el espacio. Ya no es el hombre mismo el único soporte de la comunicación.

Esta facultad de transposición crea el arte, que es una categoría de hombres privilegiados. Los artistas forman una "élite". La misma escritura fonética es un saber que no pertenece a todos. Por eso esta etapa de la comunicación podría ser considerada como característica de una "élite" que, por otra parte, acentúa a través de este privilegiado fenómeno, su elitismo. Se establece una dicotomía: los que saben -- los que no saben. El lenguaje se convierte en un instrumento de poder. La enseñanza, que en la primera etapa estaba basada en el intercambio, llega a ser un asunto de especialistas. (3).

3. TERCERA ETAPA: LA AMPLIFICACION

Llegamos a la comunicación de masas. El hombre ha superado el hecho de la "unicidad de sus obras". Las copias se multiplican, reproduciendo un mensaje hasta el infinito.

-
- (2) MOLES, A.: ¿Hacia una ecología de la imagen?, en Imagen y comunicación, Ed. Fernando Torres, Valencia, 1973, pág. 47 y ss.
- (3) Sobre el tema lenguaje=poder puede verse el film de los hermanos TAVIANI "Padre, padrone", 1977. Sobre la obra de Gabino Leda, que tiene carácter autobiográfico.

La difusión va a esparcir un mensaje por todos los sitios de forma casi instantánea. Tiempo y espacio han sido de nuevo desbordados por el hombre.

Esta multiplicación y difusión de mensajes se debe a los media, que se califican de "colectivos" o "de masas". Las funciones de emisión-recepción se desdoblan peligrosamente. En la primera etapa eran inevitablemente asumidas por dos hombres en relación. Ahora, el emisor lanza un mensaje sin la necesaria presencia -en el tiempo y en el espacio- del receptor. Una minoría de hombres se convierte en "emisores" profesionales. Los periodistas, directores de cine, profesionales de televisión... Solamente ellos tienen acceso a estos canales de envío. Los demás (la inmensa mayoría) se convierten en receptores o consumidores de mensajes. Los "media" cesan de ser solamente medios técnicos de reproducción para convertirse en industrias.

El libro es el primer medio de masas, nacido en la impresión. Sucede al manuscrito, al que imita en las formas de composición. Hasta que la escritura se impone al dibujo, lo escrito a lo visual, acentuándose la preponderancia de la palabra desnuda, analítica, precisa. El libro se convierte en texto.

El periódico será progresivamente diferente del libro. Su difusión es rápida, su transitoriedad total. Las noticias escritas y las ilustraciones se jerarquizan en una composición escrito-visual.

Posteriormente (hacia 1895) aparece el cine que, pocos años más tarde (1928) incorpora la palabra. Las películas pueden ser copiadas en numerosos ejemplares y proyectarse simultáneamente en numerosos lugares.

La radio es un medio de amplificación que no se basa en la multiplicación de copias sino en la difusión rápida (y a lo lejos) de mensajes acústicos. El mensaje es ciertamente fugaz, pero tiene un amplio alcance en el número de

receptores y en las distancias a que llega con una extraordinaria rapidez.

El registro del sonido (por ejemplo, el disco) tiene muchas analogías con el libro impreso. Podríamos decir que la radio es al periódico lo que el disco es al libro. El disco se convierte en objeto de edición como el libro. Los mensajes pueden conservarse, ampliarse, multiplicarse y difundirse con extraordinaria facilidad. Pueden "actualizarse" en cualquier momento.

La televisión encierra unas peculiares características. Informa con instantaneidad y a distancia a través del medio audiovisual.

Estos media han creado una nueva sociedad ("sociedad de masas") en la que buena parte de las relaciones humanas son modificadas.

En esta etapa incluiríamos "la era de la imprenta" y "la era de la imagen" de las que habla Epstein. Y las llamadas por McLuhan "Galaxia Gutenberg (característica del hombre tipográfico)" y la "Galaxia Marconi" (propia del "hombre electrónico"). (3).

4. CUARTA ETAPA: EL REGISTRO INDIVIDUAL

En pleno apogeo de la era de la comunicación de masas ha surgido una nueva etapa que se caracteriza por la utilización individual de los medios de comunicación de masas. Cloutier los llama self-media, con el fin de diferenciarlos de los mass-media. Estos media tienen en común el estar basados sobre el registro. Constituyen nuevos tipos de escritura y nuevas formas de comunicación.

(3) McLUHAN, M.: La comprensión de los medios como las extensiones del hombre, Ed. Diana, México, 1969. Galaxia Gutenberg, Ed. Aguilar, Madrid, 1969.

McLUHAN, M. y FIORE, Q.: El medio es el mensaje. Un inventario de efectos, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1969.-

Digamos que los self-media están en manos del emisor "particular". Suponen el acceso a esos medios que (considerados como instrumentos de comunicación de masas) solamente están abiertos a una minoría.

. La fotografía ha sido el primero de los self-media. Muchas familias perpetúan los acontecimientos del grupo, graban los lugares que visitan e incluso realizan reportajes gráficos más complejos...

La diapositiva permite a la foto jugar un papel de cara al grupo. Permite la exposición colectiva. Y han transformado las narraciones de viajes y acontecimientos, antes necesariamente ceñidas al medio oral. La "polaroid" permite la fotografía instantánea y ofrece nuevas posibilidades en el registro de la realidad y en su posterior transmisión.

La fotografía se convierte en un instrumento en manos de muchos aficionados, de muchos jóvenes (que incluso tienen sus propios laboratorios). Y progresivamente se va convirtiendo de "una fábrica de recuerdos" en un medio de expresión y de arte.

. La cámara filmadora de 8 y super-8 amplía progresivamente su campo. Cada vez son más los aficionados que la manejan. (Primero cumple un papel de "registrador" de acontecimientos familiares, luego -como sucedía con la cámara fotográfica- asume funciones de mayor ambición expresiva).

El cine-amateur cobra fuerza sin cesar. Se multiplican los certámenes, se editan innumerables libros, se perfeccionan y amplían las industrias... Es probablemente su elevado costo lo que está frenando una difusión masiva.

. La "audiografía" reconstruye la realidad sonora integrando ruidos, música y palabras provenientes de fuentes diversas y múltiples.

El magnetófono tiene ya una larga experiencia como un "grafo" al servicio del hombre medio. Las familias se "co-

responden^a a través de cassettes enviadas por correo, se registran (y luego se reproducen en el momento deseado) conversaciones, ruidos, música, etc. Portátil, ligero y de fácil manejo, tiene un uso considerable.

. La "reprografía" permite reproducir documentos o mensajes escrito-visuales. Se trata de procedimientos simples de reproducción gráfica, de carácter casi instantáneo, que permiten prescindir de la gran imprenta (como mass-media inaccesible al hombre medio). La fotocopidora permite al alumno reproducir inmediatamente un documento manuscrito o compuesto. Y la multicopia le hace posible imprimir una revista de corta tirada.

Gracias a estos medios, el hombre puede emitir y recibir mensajes que él mismo ha grabado en medios técnicos de amplificación.

Esto le permitirá conocer y analizar más críticamente los mass-media. Y, sobre todo, le facilitará el ejercicio de un nuevo tipo de comunicación.

Cloutier compara los mass-media con los transportes públicos, que recorren unos itinerarios determinados según un horario previsto. Sin embargo, los self-media serían el equivalente del transporte individual, que permiten al hombre desplazarse individualmente (o en pequeño grupo) donde realmente quiera y a la hora que desee.

Estos medios permiten al hombre de hoy expresarse por la imagen y el sonido, no solamente a través de su cuerpo y de su palabra. Cada lenguaje encuentra el lugar que le corresponde, no limitando al hombre a ser un permanente receptor de mensajes.

La comunicación individual va a transformar la sociedad de mañana. Nuestra sociedad. La escuela debe hacerse eco de estas transformaciones. Hablar ella misma un len--

guaje que es propio del hombre actual. Y enseñar a sus alumnos a comprender y a expresarse en esos lenguajes. Parece evidente que la escuela se ha estancado en una etapa de la comunicación. Utiliza en exclusiva un tipo de comunicación oral y sólo accidentalmente se acerca a otros medios de expresión.

Urge, pues, la necesidad de ^{que} la escuela se convierta en un lugar donde el hombre aprenda a expresarse de todas las formas posibles. Integrando, eso sí, las nuevas formas de comunicación en el proceso comprensivo y expresivo del hombre. Decíamos al comienzo que no se trata de formas excluyentes de comunicarse, sino de progresivas e integradoras modalidades de expresión.

El hombre como ser que se comunica no debe convertirse en un mero receptor de mensajes "tele-dirigidos". Debe participar en la "conversación" del mundo. Debe ser capaz no sólo de entender aquello que se le dice (sin dejarse engañar estúpidamente) sino de expresarse a sí mismo con fuerza y con sabiduría.

Aunque en nuestro trabajo nos referimos preferentemente a la educación para la imagen, no olvidamos en ningún momento que es preciso pensar en un "lenguaje total". Tratamos de estudiar uno de los aspectos de la comunicación, importante en nuestra sociedad, pero que habrá integrarse en el conjunto de los lenguajes del hombre actual.

EL MUNDO DE LA IMAGEN

Es difícil describir con precisión las características del mundo en que vivimos y las repercusiones de las mismas en la configuración psicológica del hombre moderno.

Los mass media ocupan hoy un puesto importante en nuestro mundo. Se caracterizan por constituir un "medio ambiente", un "entorno".

"En realidad -dice Avanzini- nunca nos encontramos fuera del mundo de los mass media. De la mañana a la noche, por aislados que nos sintamos, nos encontramos inmersos por doquier en el medio configurado por los anuncios, los flashes de la radio, los discos, los titulares de la prensa, los slogans de la publicidad. Los mass media representan componentes del medio artificial y técnico que es nuestro mundo". (1).

El cine, la televisión, los comics, etc. suponen unas nuevas condiciones de vida en las que estamos inmersos (aunque no los utilicemos directamente). De la misma manera que el hombre actual no puede escapar a las condiciones circulatorias aunque no disponga de coche.

A medida que nos sumergimos más en los medios de comunicación masiva, resulta más difícil ser objetivos en su análisis, ya que la imagen que nos hacemos de ellos depende en buena parte de su influjo.

Debemos, a pesar de la dificultad, penetrar críticamente en ese nuevo entorno, tratar de comprenderlo, de analizarlo. Esta tarea es imprescindible para poder conocer qué tipo de hombre vive bajo estas coordenadas,

(1) AVANZINI, G.: La pedagogía del siglo XX, Ed. Narcea, Madrid, 1977, págs. 277-278.

cuáles son las peculiaridades y -en consecuencia- cuáles son las exigencias pedagógicas que de ello se derivan.

Estudiaremos, sin la pretensión de ser exhaustivos, algunas de las características de ese nuevo contexto en el que se sitúa la vida del "hombre icónico".

1. Multiplicación del número de informaciones

El hombre de hoy se encuentra asediado por las informaciones. Es un número tan impresionante que difícilmente permite una asimilación por parte de los canales receptores del sujeto,

Baste imaginar un día cualquiera de un hombre cualquiera en la gran ciudad: los grandes carteles publicitarios, los puestos de periódicos con una proporción creciente de imágenes, los anuncios que se "cuelan" en el metro, en la cabina telefónica, en los autobuses, en las mismas casas (las habitaciones de muchos jóvenes se "empape--lan" con imágenes de todo tipo), etc. Las programaciones de televisión y de radio son, en realidad, permanentes.

No podemos asimilar toda la información. Nos desborda. El número de bitios que llega hasta nuestros receptores ha de ser seleccionado porque supera la capacidad de estimulación. Debemos, en primer lugar, separar la información del ruido que la acompaña. Y elegir aquella que, de una manera selectiva, verdaderamente nos importa.

"El hombre se está encontrando de nuevo con la paradoja de Aquiles y la tortuga. Aquiles no alcanzará, según la célebre paradoja, a la tortuga, aunque caminara más de prisa. Pero si pasamos de la alegoría filosófica al ámbito de la información, es ahora la tortuga la que recorre su camino con mucha más velocidad que el célebre guerrero de las fuerzas aqueas". (2).

(2) ALVAREZ VILLAR, A.: "La inflación informativa", en Estudios de información, Secretaría General Técnica, Ministerio de Información y Turismo, Madrid, enero-marzo, 1977, pág. 11.

Esta "cantidad" progresiva de información, que llega como una avalancha, como una marea, no está organizada. Las imágenes que -en profusión constante- llegan hasta el hombre de hoy, deben ser recogidas, seleccionadas, organizadas, interpretadas (en algunos casos, también transmitidas y contestadas). Esto supone una tarea importante que sería: la liberación del mensaje respecto al "ruido".

Cada vez es más compleja esta purificación de la ganga informativa, ya que aumentan sin cesar los niveles de difusión de los estímulos.

Ahora bien, esta multiplicación de informaciones (que parece ser un proceso de autoestimulación y de autoaceleración) produce en el receptor un modo operandi, fruto del feed-back perceptivo, que le hará actuar sucesivamente de forma adaptada al continuo cambio. No es posible imaginar cómo reaccionaría perceptivamente un hombre del siglo pasado colocado "repentinamente" en este "caos informativo" actual.

2. Centralización de la producción de imágenes

La "producción cultural" de imágenes se halla concentrada en grupos verdaderamente reducidos de un país. ¿Cuántos son los que hacen el cine en una determinada nación? ¿Cuántas personas intervienen en la "fabricación" de los productos televisivos? ¿Cuántos confeccionan las tiradas de comics o participan en el lanzamiento de anuncios publicitarios? Ciertamente se trata de un número muy reducido en comparación del número de receptores de esos productos culturales.

"Se excava así el foso que luego intentan colmar de algún modo los sondeos de lectores de prensa o las

investigaciones de audiencia en radio o televisión. Sin embargo, cualquiera que sea la calidad de estos trabajos, no pueden impedir que la comunicación moderna sea de sentido único, tanto más cuanto que el origen de tales estudios es siempre el mismo: los productores de los mensajes o incluso los publicitarios directamente interesados en su difusión". (3).

Unos pocos se dirigen a todos. Producen series de diferentes estímulos visuales, cargadas de intención. Intención informativa, persuasiva, económica, estética, educadora... La producción se encuentra centralizada en núcleos reducidos que -cada día- se especializan más en sus tareas. Mientras tanto, los receptores mantienen su actitud acrítica, pasiva, "callada".

3. Industrialización de los procesos productivos

La producción de imágenes y sonidos ha pasado de la fase artesanal a un estadio industrial. Theodor V. Adorno habla de una "industria cultural".

"Por las palabras artesanal o industrial, aplicadas al lenguaje, no entendemos, en absoluto, el "lenguaje" correspondiente a estas épocas históricas, es decir, a la "civilización artesana" o a la "civilización industrial", y que sucesivamente se ha ido enriqueciendo con términos relativos a las actividades propias de la artesanía o de la técnica. Queremos señalar que en su "realización" se han empleado preferentemente procedimientos de tipo artesanal o de tipo industrial, respectivamente" (4).

Los mensajes, los productos del estadio artesanal son únicos; los de la época industrial se reproducen

(3) AVANZINI, G.: op. cit., págs. 278-279

(4) VALLET, A.: El lenguaje total, Edelvives, Zaragoza, 1977, pág. 45.

por miles. Primeramente, sonido e imagen, necesitan un tiempo para la grabación; luego, se realiza una reproducción instantánea casi infinita a través de las ondas.

La etapa de producción industrial de imágenes y sonidos tiene aproximadamente cuatro siglos de existencia. La etapa artesanal ha durado milenios. El paso de una a otra no se realiza bruscamente, pero analizado el proceso dentro de una perspectiva sincrónica, bien podríamos decir que los avances técnicos y electrónicos de la producción de mensajes se han sucedido con un ritmo acelerado espectacular, un ritmo que no tiene un correlato adecuado de preparación psicológica del hombre que ha de asimilarlo.

Esta "asincronía" crea profundos problemas personales e institucionales. Y concretamente educativos. Tenemos "una cultura masiva de la imagen y el sonido por un lado, y una educación inexistente para interpretar este nuevo lenguaje, así como la incapacidad, hasta el momento, para transformar al espectador en perceptor crítico y creativo por otra parte" (5).

Esta producción industrializada afecta no solamente a la cantidad de mensajes sino a la entraña misma de sus características. Piénsese, por ejemplo, que en esta industria cultural se fabrican productos de acuerdo con las reglas propias de procesos de fabricación que tienen como punto de mira la rentabilidad. Se "fabrica" una película siguiendo unos procedimientos similares a los que exige la fabricación de una lavadora automática. Existe un proceso en cadena que tiene como punto final un producto que debe conquistar el interés del "consumidor". Decimos, casi definitivamente: el cine es una industria.

(5) GUTIERREZ PEREZ, F.: Hacia una pedagogía basada en los medios de comunicación social, Secretaría General de la CIEC, Bogotá, 1974, pág.17.

Los procesos industriales hacen la "obra" de forma mecanizada. Se diluye en ese esquema el concepto de arte como creación original. Por otra parte, ese "producto" es fruto de una colectividad de autores. Se da como una especie de "paternidad diluida" de las obras. ¿De quién es una película? ¿Del guionista que ha creado el argumento literario y ha elaborado el soporte argumental? ¿O del director que ha construido el guión técnico para la transcripción en imágenes de aquella historia? ¿Quizás del operador que maneja la cámara según las exigencias de perspectiva, de luz, de tono? ¿Acaso del montador que ensambla con determinados criterios las imágenes conseguidas en el rodaje? ¿También de los actores que han interpretado los papeles del reparto?...

El producto industrial es un producto "para el consumo". Esta realidad condiciona profundamente la calidad de las obras, que no han de ser solamente "buenas" o "malas", sino que han de ser consideradas "buenas" o "malas" por un público mayoritario que haga rentable ese producto cultural.

4. Preponderancia de la imagen

Es evidente la proliferación de la imagen en nuestra cultura de masas. Tanto la imagen fija (carteles, revistas, anuncios, comics, etc) como la imagen móvil (cine, televisión) invaden la vida del hombre moderno. La realidad se nos va presentando progresivamente a través de la imagen. Pensemos que un niño conoce muchas más cosas a través de la imagen que en su misma realidad. Ve antes un coche en la televisión que en la calle, conoce antes al león en el cine que en la selva o en el zoo. Y se asoma a la realidad social a través de la prodigalidad de las imágenes: la manifestación de esta mañana, la catástrofe aérea, el lanzamiento de un nuevo satélite...

Analicemos brevemente algunas de las implicaciones de esta realidad.

"Una imagen nos da la presencia de algo o de alguien en ausencia de éste. Lo que nos choca en primer lugar es el carácter de presencia de las cosas u hombres por medio de la imagen, su "representación", y, por consiguiente, nuestra presencia, como espectadores, en el mundo y en los hombres a través de los medios de comunicación de masas que utilizan la imagen. Personas de actualidad se adentran en cada hogar y se hacen presentes "representados"; al mismo tiempo, cada hogar penetra en el suyo. Cada tarde, el mundo está presente "representado", y nosotros estamos presentes al mundo. Pero creo que no debe desconocerse el reverso de la imagen, su dimensión de ausencia: No son los personajes ni el mundo los que aparecen en mi pantalla de televisión, sino su imagen".
(6).

Puedo operar sobre la realidad, pero no sobre la imagen que de ella me presenta la televisión. El político que habla no puede ser contestado, el presentador no puede ser interrumpido. Se trata de una presencia "espectacular", es decir, impotente.

El político, el presentador, el actor están también indefensos, "condenados" a la imagen que proyectan de sí mismos. No pueden rectificar esa imagen, no pueden defenderse afirmando que sólo se trata de una imagen suya.

Toda imagen, toda fotografía, reduce la infinita complejidad del mundo o del hombre a una sola perspectiva. Es, a la vez, presencia-ausencia, realidad-ficción, proximidad-lejanía.

La imagen es, por otra parte, una visión parcializada y parcializante de la realidad. No se puede pensar que la imagen es un doble tautológico de las cosas. Una sustitución objetiva de la realidad que representa. Es éste precisamente uno de los engaños más sutiles. No es aceptable pensar que las imágenes de un documental televisivo sobre una manifestación sea precisamente la realidad misma. Porque la filmación -aunque desee ser objetiva- es radicalmente subjetiva al limitar las tomas a los puntos de mira (exclusivamente técnicos ahora) del operador. El objetivo del operador es algo muy subjetivo. Pero hay todavía más, mucho más: el operador ha podido falsear deliberadamente la reproducción de los hechos, tomando en exclusiva unos planos que apoyan un punto de vista (ahora ideológico o político) de especial interés. Puede interesar hacer ver que la manifestación fue multitudinaria, o precisamente lo contrario. En un caso se reiterarán las tomas de un grupo apiñado de personas, en el segundo, se recogerán algunos planos en los que el espacio está casi desierto.

Existen otras formas de manipulación de la imagen. El montaje puede dar un sentido preciso a las imágenes aisladas. O la inserción de la noticia en imágenes dentro de un determinado programa. O quizás un comentario preciso de muy corta duración. Cualquiera de estas variables puede hacer de la pretendida objetividad de la imagen, un documento cargado de subjetividad.

Pero nos referíamos al comienzo al carácter radicalmente subjetivo y parcial de la imagen. Cualquier imagen de la realidad supone una parcialización de la misma, un aislamiento de una parte respecto a la totali-

dad. Por consiguiente, una abstracción que choca con la pretendida concreción que se atribuye habitualmente a la imagen.

Existe también una gran carga de subjetividad en la "lectura" de imágenes. Su polisemia es evidentemente mayor que la que llevan consigo las palabras. Los códigos de lectura no están estructurados. Cada "lector" interpretará la imagen según claves culturales (7), según circunstancias personales, según características de su personalidad.

5. Homogeneización de la cultura

El tipo de mensajes creados en la cultura de masas por los medios de comunicación, y los modos de difusión que éstos suponen, llevan consigo una homogeneización de la cultura que no puede considerarse ya algo exclusivo de una minoría.

"Las obras de arte de la cultura tradicional han sido siempre -salvo la arquitectura- obras individuales. Expresan las intenciones artísticas e intelectuales de un individuo, que es el único responsable del fondo y de la forma. Ahora bien, en una sociedad democrática industrializada, un gran número de personas pueden participar en la producción del "material" destinado al mercado popular. Es posible que la necesidad de producir una cultura popular, para una sociedad moderna, dificulte incluso la difusión del arte tradicional. Así se plantea, de forma imperiosa, una pregunta conocida tanto por los historiadores del siglo XIX como por los sociólogos de nuestros días. Se trata de saber quién determina las formas de arte y la cultura de masas ofrecidas en una sociedad dada. Y concretando más:

(7) SOUCHON, M. y BOURRON, Y.: La lecture interculturelle des images. Etat des recherches, en "Economies et Sociétés", tomo VI, nº 4, abril de 1972.

¿quién toma las decisiones concernientes a la forma y al contenido de los productos de la cultura popular?" (8).

Las empresas comerciales encuentran consumidores fáciles en el gran público que ha sido presa de unas exigencias culturales que esas mismas empresas despiertan y cultivan. La tecnología hace posible que se multipliquen y se difundan los productos culturales (libros, cuadros, discos, películas, etc.) de manera que lleguen a un consumidor pasivo, cuya iniciativa se limita a la opción de "comprar" o "no comprar".

"La expresión "cultura popular" está referida -dice Román Gubern- no a sus formas de transmisión oral o artesanal, sino a las formas creadas o vehiculadas por los mass-media especialmente desde mediados del siglo XIX, con su doble condición de iterabilidad tecnológica de los productos (que da lugar en esta época a la acuñación del término kitsch, para distinguir lo genuino de la copia, fundamental en los fenómenos de cultura popular) y a su corolario del macroconsumo, sin el cual aquella iteración sería un inútil despilfarro económico" (9).

Se producen unas obras que llegan luego a todos a través de los medios de comunicación de masas. Las antenas de televisión se clavan por igual en los tejados de los palacios, de las villas residenciales, de los grandes rascacielos, de las chabolas de los suburbios. Puntualmente, a las mismas horas, todos los que conecten su aparato, tendrán acceso a las mismas emisiones.

- (8) FULCHIGNONI, E.: La civilisation de l'image, Ed. Payot, Paris, 1969, pág. 55
- (9) GUBERN, R.: Mensajes icónicos en la cultura de masas, Ed. Lumen, Barcelona, 1974, pág. 17.

Una revista como "Triunfo" puede llegar igualmente a la mesa de caoba del rico como a la casa suburbial. Los lectores (de uno y otro medio) tendrán acceso a las mismas informaciones.

En un cine de cualquier ciudad se encontrarán presentes personas pertenecientes a todos los estratos sociales. Para todos se realizará la misma proyección, todos serán espectadores del mismo film.

"Como el capitalismo en el siglo XIX, la "demiculture" es una fuerza dinámica, revolucionaria, que abate las viejas barreras de clase, de tradiciones, de gusto, borrando todas las distinciones culturales. Los responsables de la cultura de masa mezclan y agitan todo. Producen lo que podríamos llamar la cultura homogeneizada... Esto tiende a destruir todos los valores, porque todo juicio de valor implica discriminación... La cultura homogeneizada tiene como efecto, entre otros, el suprimir todas las líneas de demarcación entre las diversas edades de lectores y espectadores" (10).

Hablábamos más arriba de que los productos de esta cultura industrializada llegaban a todo tipo de consumidores, rompiendo las barreras de tipo social. Pero es también muy precisa la observación de Fulchignoni al referirse a la supresión de límites entre las edades del consumidor. Muchos niños "consumen" los productos culturales destinados a los adultos (películas de cine y televisión, revistas, periódicos). Y también existe un abundante público adulto que lee publicaciones infantiles, que se interesa por ilustraciones para niños y que gusta de películas para menores. "El hecho de que el público infantil se confunda con el pú-

(10) FULCHIGNONI, E.: op. cit. pág. 55.

blico de los adultos significa una vuelta hacia la infancia de estos últimos; parecen buscar un refugio contra los esfuerzos y la avaricia de la vida moderna. El círculo se cierra de manera singular: los adultos huyen de la civilización mecánica gracias al kitsch mientras los jóvenes sufren el exceso de esta sobrestimulación de lo imaginario y crecen rápidamente" (11).

6. Proliferación de lo imaginario

Cine, televisión, fotonovelas, comics, etc. ofrecen al lector-espectador un conjunto de historias ficticias que frecuentemente éste vive con intensidad. En ocasiones, el mundo de lo ficticio adquiere para algunos sujetos más relevancia que la propia historia. En parte, como una evasión de la propia realidad, en parte por la magia de la imagen (12), también por la credibilidad con que se presentan muchas de esas historias.

"Lo imaginario mezcla en la misma ósmosis lo irreal y lo real, el hecho y la realidad, no sólo para atribuir a la realidad los encantos de lo imaginario, sino también para conferir a lo imaginario las virtudes de la realidad. Todo sueño es una realización irreal que aspira a la realización práctica. Por eso las utopías sociales prefiguran las sociedades futuras, las alquimias prefiguran las químicas, las alas de Icaro prefiguran las del avión" (13).

Las historias del cine tienen todos los visos de la realidad, se construyen sobre los ejes de la credibilidad (incluso aquellas que se denominan películas de "ciencia-ficción") y son -en cierto modo- filmaciones de historias que "suceden" ficticiamente.

(11) FULCHIGNONI, E.: op. cit. pág. 56.

(12) La palabra latina i-mag-o (imagen) contiene la misma raíz que mag-ia.

(13) MORIN, E.: El cine o el hombre imaginario, Ed. Seix Barral, Barcelona, 1972

Pero, ¿no son las realidades del cine más consistentes que la misma realidad? François Truffaut ha planteado este problema en su película "La noche americana". Como en una disposición de cajas chinas, Truffaut nos ofrece diferentes niveles de ficción y de realidad: la propia vida de los actores, la historia del rodaje, la película "La noche americana", la película "Os presento a Pamela" (dentro de la primera)... El director difumina los límites entre realidad y ficción.

Cuando una película narra una historia que ha sucedido en "la realidad", ¿está haciendo el relato de una ficción o de una realidad? Para el espectador, que no conoce que aquella narración está basada en hechos reales, ¿cambia sustancialmente la ficción?

Por otra parte, sea cual fuere la conexión de la película con los hechos reales, habrá que acudir a la vivencia del espectador. Porque "el cine es psíquico", según ha dicho Jean Epstein. Las salas de cine son una especie de laboratorios mentales, siendo el film "ese momento en el que se unen dos psiquismos: el incorporado en la película y el del espectador".

El espectador de cine "sabe" que está contemplando una ficción, pero "sufre" la historia (y en determinados momentos llora, ríe, grita, se emociona...). El cine está vertiendo en su interior los contenidos emocionales del relato, y -a su vez- el espectador está proyectando sus propios sentimientos sobre el film. "Ha habido que esperar al cine para que los procesos imaginarios sean exteriorizados original y totalmente. Al fin podemos visualizar nuestros sueños porque se han lanzado sobre la materia real" (14).

(14) MORIN, E.: op. cit. Ver capítulo: El complejo de sueño y de realidad, pág. 175

Existen curiosas semejanzas entre el cine y el sueño o los sueños. Las mismas estructuras del film son en cierto modo mágicas. La sesión de cine se realiza en la oscuridad, en una relajación considerable, con cierta pasividad del espectador, en una impotencia física de éste para intervenir en el relato, bajo el hechizo de la imagen que posibilita el haz luminoso... Sin embargo, el espectador sabe que asiste a un espectáculo inofensivo, mientras que el soñador está inmerso en la "realidad" de su sueño. Digamos que el espectador puede "despertar" cuando quiere, puede "asirse" a la realidad del entorno para distanciarse del embrujo de la película. De todos modos, no siempre sucede esto, en cuyo caso el espectador se sumerge de lleno en la realidad del sueño fílmico.

El cine es también un espejo del mundo, puede reflejar la realidad, puede ser una reproducción (o mejor, una representación) de la realidad histórica, social o política. Pero no olvidemos la significativa fórmula con la que denominaron al cine Ilya Ehrenburg y Hortense Powdermaker: "Fábrica de sueños".

La televisión encierra especiales confusiones en la delimitación de fronteras entre lo real y lo imaginario, ya que en su programación tienen cabida: noticieros, documentales, películas, reportajes, etc.

Sería interesante comprobar cuál es el grado de realidad que tienen para los niños, jóvenes y adultos los distintos personajes de televisión: un locutor, un protagonista de serie, un actor de teatro, una personalidad política... "Hace algunos años, un periodista se dedicó a interrogar, para la emisión "Cinco columnas a la una", a los alumnos de todas las clases pequeñas de una escuela rural. Les pidió que dijiesen si un personaje determinado de la pequeña pantalla era real

o no. Las respuestas fueron sorprendentes: Thierry-la-Fronde era desde luego más real que Fidel Castro, cuya barba y puros le daban una apariencia tan irreal como la de Papá Noël. Lo que vale para niños muy pequeños, vuelve a encontrarse aunque con algunos matices, en niños menos jóvenes. Las personalidades que aparecen en los medios de comunicación de masas -y particularmente en la televisión- pertenecen a un país intermedio donde las fronteras entre lo real y lo imaginario se difuminan, en el que todas las figuras adoptan una apariencia de parentesco ya que todas forman parte del mundo del espectáculo (lo que las distingue no es tanto su grado de "realidad", como las funciones que desempeñan en el drama permanente del espectáculo televisado: bueno o malo, traidor o salvador...). Este carácter intermedio explica el curioso distanciamiento con que enjuicamos la "actuación" (término de actor, comediante) de un hombre político tras su intervención en la pequeña pantalla ("ha estado bien hoy"); a la inversa, esta confusión entre lo real y lo imaginario explica adecuadamente la intrusión en la vida y en los conflictos reales de los héroes provenientes del mundo imaginario de los folletines" (15).

Nuestra propia historia se cruza con miles de historias que se nos presentan a través del cine, la televisión, las fotonovelas, etc. En esta tesitura, cada vez es mayor el riesgo de la falta de compromiso con los problemas de nuestro mundo, que se nos presentan a través del cine y la televisión, máxime si se tiene en cuenta que la desproporción entre los "casos conocidos"--"casos resueltos" es cada día mayor. Cuando el hombre tribal conocía un problema de su entorno, tenía

(15) AVANZINI, G.: op. cit. págs. 286-287.

muchas posibilidades de actuación. El hombre moderno recibe una constante información de los problemas del mundo y crece en él una sensación de imposibilidad radical en la participación y en las soluciones. Podemos llegar a ser espectadores pasivos de nuestra propia historia (a caballo entre la ficción y la realidad) contada cada día en capítulos a través de la televisión., del cine, de la radio y de la prensa.

7. La imagen, espejo (¿deformante?) de la sociedad

La imagen ofrece a nuestro mundo la posibilidad de verse a sí mismo, como en la superficie de un espejo. A través del cine, de la televisión, de la imagen fija, el hombre se observa a sí mismo.

"Mejorándolo o empeorándolo, el cinematógrafo siempre, en su registro y reproducción de un sujeto, lo transforma, lo recrea en una segunda personalidad, cuyo aspecto puede turbar la conciencia al extremo de llevarla a preguntarse: ¿quién soy yo?, ¿dónde está mi verdadera identidad?" (16).

La proliferación de la imagen (y el correlato de su contemplación por parte de la gran masa) supone la visión colectiva del propio rostro y de los propios comportamientos. "Ese soy yo", decimos cuando nos vemos aparecer en la pantalla o cuando revisamos el álbum de fotografías. Existe una especial curiosidad por contemplar reflejado nuestro yo, por reconocer nuestro "doble" fotográfico o fílmico. Por eso las personas que se sabían filmadas por los operadores Lumière corrían a las salas de proyección. Por eso, el deseo de tantas personas que saludan a las cámaras, que adoptan poses determinadas para "salir bien". Por eso, el interés posterior de reconocerse y de decir a los demás: "Mi-

(16) EPSTEIN, J.: L'intelligence d'une machine, Jacques Melot, París, 1946, pág. 12.

rad, ahí estoy"; "fijaos, ese soy yo".

"Efectivamente, en la pantalla se revela ante nuestros ojos, un doble en estado naciente; por eso, más que el de la alucinación, está próximo al doble que describe el niño en el espejo o el antiguo en el reflejo, extraño y familiar, afable y protector, ya ligeramente supervalorado pero aún no transcendente... Por eso nuestras reacciones corrientes son más ricas en placer y en admiración que en molestia y vergüenza, en el seno del complejo afectivo donde se mezclan, a la sorpresa y a la turbación realistas del descubrimiento de sí mismo, la sorpresa y la turbación surrealistas del descubrimiento del doble" (17).

En cierto modo, podría convertirse este fenómeno en un camino de autoobservación, de autoanálisis, de autocrítica. Pero también puede quedarse convertido en un estúpido ejercicio de narcisismo o en una alienación icónica. No somos nosotros mismos sino "esa imagen de nosotros mismos". Se produce una cierta alteridad, un desdoblamiento colectivo de la propia identidad.

La imagen, que podría ser un camino de acercamiento a la propia realidad del hombre, puede convertirse en un rápido atajo de huida de sus propia mismidad. A través de ella el hombre escapa a sus dimensiones personales, a sus verdaderas claves de identificación, a sus coordenadas existenciales.

¿Refleja la imagen con fidelidad la realidad del hombre, del mundo, del acontecer del hombre en

(17) MORIN, E.: op. cit. págs. 50-51.

el mundo? ¿Se trata de un espejo que recoge con fidelidad los objetos, o más bien nos encontramos con espejos deformantes que transforman la realidad?

Decíamos más arriba que la misma naturaleza de la imagen lleva consigo una fuerte dosis de subjetividad. Los productores de imágenes -por otra parte- pueden manipular la imagen en un sentido de reproducción parcial o evasiva de la realidad. Depende de la finalidad que se pretenda conseguir. "La teleología o finalidad de la comunicación de la imagen presenta, en principio, una primera clasificación general con cuatro móviles o fines de fácil identificación: informar, instruir, distraer y persuadir. Naturalmente, aunque éstos puedan ser los objetivos confesados como móviles de cualquier comunicación de la imagen, en el fondo existe un tejido oculto que envuelve todo mensaje con los matices que interesan a la ideología latente, en la que se apoya la clase dominante de cualquier país" (18).

La televisión ofrece un especial interés al respecto. Refleja la realidad en sus telediarios, documentales, filmaciones en directo, etc. En principio, se buscaría una alta dosis de objetividad. Se trata de que el "espejo" no ofrezca deformaciones que alteren la fidelidad de los hechos. Pues bien, incluso en el caso de la más sincera y pretendida búsqueda de objetividad, existiría un "décalage" considerable entre la realidad misma y la percepción de la misma por parte del espectador que se asoma al "espejo televisivo". Epstein afirmaba inquisidoramente: "¿No es digno de atención que en la pantalla nadie se parezca? ¿Que en la pantalla nada se parezca?".

(18) CASASUS, J.M.: Teoría de la imagen, Ed. Salvat, Barcelona, 1974, pág. 88.

Veamos cómo se produce ese "décalage" de objetividad entre la realidad misma y su imagen televisada:

QUE HECHO SELECCIONO ENTRE LAS
INFINITAS POSIBILIDADES QUE ME
OFRECE LA REALIDAD NO PARCELA-
DA.

DESDE QUE PERSPECTIVA LO TOMO
ENTRE LAS INNUMERABLES POSI-
BLES DESDE LAS QUE PUEDE SER
CONTEMPLADO UN HECHO.

CUALES SON LAS CONDICIONES MA-
TERIALES DE LA FILMACION: CO-
LOR, BLANCO Y NEGRO, FORMATO
16 mm, FORMATO SUPER-8, etc.

CUAL ES LA DURACION QUE TIENE
LA FILMACION QUE REALIZO DE
ESE HECHO DETERMINADO.

COMO ESTA SECUENCIADO EL RELA-
TO DEL HECHO: TIENE UN MONTAJE
ANALITICO, SINTETICO, TIENE UN
DETERMINADO RITMO...

Pero existen todavía otros condicionantes que
afectan de forma evidente a la objetividad de la pro-
yección de esas imágenes:

EN QUE MOMENTO OFREZCO ESE
RELATO ICONICO DENTRO DEL CON-
JUNTO DE LA PROGRAMACION.

QUE LUGAR OCUPA DENTRO DEL
PROGRAMA EN QUE LO HE INSE-
RTADO.

QUE DURACION TIENE EN PROPORCION
A OTROS DOCUMENTOS QUE SE OFRE--
CEN EN ESE MISMO ESPACIO.

QUIEN, COMO; EN QUE MOMENTO SE
PRESENTA: PRESENTADOR, PRESENTA--
DORA; MUCHAS O POCAS PALABRAS,
CONTENIDO DE LAS MISMAS, MUSI--
CA DE FONDO, etc.

NUMERO DE VECES QUE REPITO SU
PRESENTACION.

EN QUE DIA SE EMITE ESA FILMA--
CION, Y A QUE HORA DEL DIA APA--
RECE.

Por parte del espectador hay que tener en cuen--
ta también otros condicionantes que -si no dependen
directamente de la naturaleza de la imagen y de sus
circunstancias de filmación y proyección.- no se pue--
den ignorar ya que un proceso de comunicación se com--
pleta con la recepción que se realiza del mensaje emi--
tido a través de un medio.

CONDICIONES MATERIALES EN QUE
SE REALIZA EL VISIONADO: LU--
GAR, HORA; COMPAÑIA, OCUPACION,
VISIBILIDAD, TEMPERATURA...

CONDICIONES FISIOLOGICAS EN QUE
SE ENCUENTRA EL RECEPTOR: CAN--
SANCIO, DOLOR, RELAX...

CONDICIONES PSICOLOGICAS DEL ES
PECTADOR EN CUESTION: INTERES,
MOTIVACION, ACTITUDES...

CARACTERISTICAS INTELECTUALES Y
DE FORMACION DEL SUJETO: CAPACI-
DAD DE ANALISIS, ESPIRITU CRITI-
CO, FORMACION TECNICA...

AFINIDAD CON EL TEMA O RELATO EN
CUESTION: CERCANIA EMOCIONAL, IN-
TERES PROFESIONAL, CURIOSIDAD IN-
TELECTIVA...

La realidad se presenta al individuo a través del espejo de las imágenes. Pero, ¿hasta qué punto se refleja fielmente? En cada uno de estos momentos puede estar presente la "deformación". Incluso en el caso de que emisor, rep#oductor y receptor estén buscando la mayor objetividad. ¿Qué sucederá cuando en los tres niveles aquí analizados existen -palmarios o soterra- dos- intereses por alterar la realidad que refleja la imagen?

8. Transformación del ocio

Los medios de comunicación de masas han transformado la realidad misma y la estructura de ocupación del tiempo libre. No sólo porque suponen un importante grupo de actividades que llenan muchos de esos "tiempos abiertos" sino porque informan el modo de afrontarlos.

"La cultura determina sus formas históricas siguiendo la evolución de los modos de comunicación y de información. Un fenómeno de cambio que viene a manifestarse en el modo de expresión privilegiado, debe considerarse una transformación profunda, que afecta tanto a las formas materiales como a las condiciones humanas en las cuales la cultura misma se construye y se transmite. Admitimos que la esencia de la cultura, justificación fundamental de estas formas históricas, se define

como vida del espíritu, ejercicio autónomo del pensamiento, capacidad del hombre para interrogarse y responderse a sí mismo en presencia del universo y de tomar su propia medida. Y nosotros pensamos que si esta necesidad latente en el hombre de asumir su propia angustia es inseparable de su necesidad de comunicar, es también que ellas se confunden. Desde este punto de vista, el advenimiento de una civilización de masas, la institución y los caracteres de la información visual en el mundo contemporáneo sitúan en términos nuevos los problemas de la vida del espíritu, del tiempo de ocio que le es atribuido y de los elementos inéditos que pueden alimentar este tiempo. (...).

Plantear el problema sociológico del ocio, es considerar el empleo del tiempo libre en tanto que está sometido a formas sociales y a influencias colectivas. Las diversiones son, en efecto, actividades instituidas o al menos reconocidas por los grupos, variables según las culturas, los medios socioculturales, las condiciones geográficas, las estaciones, las modas, etc. Que se trate de describir la organización y la jerarquía de las actividades libres en el seno de un grupo o que se intente, desde un punto de vista normativo, promover tales formas de ocio y favorecer la mejor de las jerarquías, no es una visión del ocio que se estudia a título de momento psicológico individual, sino hacerse cargo el grupo del tiempo libre del individuo, la organización social del ocio. Este hacerse cargo tiene un carácter colectivo, gregario, que implica la preformación y la uniformación de los modos de ocio ofrecidos o permitidos. La organización social del ocio se presenta como una disciplina" (19).

Los medios de comunicación social presentan, en efecto, una normativa que colectiviza las formas de

(19) COHEN-SEAT, G.: Problèmes du cinéma et de l'information visuelle, P.U.F., Paris, 1961, págs. 85-86.

ocupación del ocio. De tal manera que el tiempo libre se hace cada vez menos libre, ya que su empleo está cada vez más determinado por las presiones sociales, por las modas que imponen los medios de comunicación, por el afán de convertir el tiempo de ocio en un medio más de promoción social.

Una minoría orienta, planifica, y bien pudiera decirse que decide. Frente a esa minoría que maneja los medios de comunicación social, se encuentran grupos restringidos de espíritus cultivados que están en condiciones de analizar, de criticar, de descifrar los contenidos y las intenciones de aquella minoría de pensadores y creadores. Nos encontramos, en tercer lugar, con la gran masa, no iniciada en los secretos de la crítica inteligente, para la cual el mensaje es una enigma y también una consigna.

El ocio se programa, se dirige, se organiza, se carga de sentidos (o contrasentidos) desde los medios de comunicación social.

Por otra parte, esos mismos medios son ya un modo de llenar el ocio. Uno se pregunta sorprendido, muchas veces: Pero, ¿qué hacía la gente cuando no existía la televisión?...

9. Una determinada filosofía de la vida

Aunque no estamos enfocando nuestro análisis de los medios desde esta perspectiva, justo es hacer una rápida reflexión sobre los contenidos que habitualmente se ofrecen al espectador desde los medios de comunicación social, especialmente desde televisión, cine y vallas publicitarias. No son éstos los únicos contenidos que transmiten estos medios. Y acaso no los di-

fundan de una manera explícita en ningún momento. Pero queremos hacer referencia a ello porque este caudal de mensajes sutiles crea una filosofía ambiental que, subrepticamente, invade al individuo, de una forma casi subliminal.

. Filosofía del éxito: El éxito se presenta como un sinónimo de felicidad. Sólo el que triunfa, "triunfa". El prestigio en las diversas áreas (económica, intelectual, política, social, etc.) consiste en llegar al éxito. El nivel de aspiraciones se fija, por consiguiente, en la consecución del triunfo. Y son los hombres que llegan al éxito (los héroes, los premiados, los "grandes", etc) los que acaparan la atención de los medios de comunicación.

. Filosofía de la competencia: "Ser más que...", "tener más que..." son claves del comportamiento humano que presentan los medios. Escalafones, concursos, oposiciones, galardones, campeonatos, competiciones... Se trata de "medirse con los demás".

. Filosofía de la cuantificación: Es insistente la referencia a los aspectos cuantitativos de la realidad: número de muertos en el fin de semana, cantidad de petróleo importado, número de coches vendidos, número de viviendas desocupadas... Todo se baraja a través de cifras. El hombre está bajo el signo de la cantidad.

. Filosofía de la utilidad: Personas, actividades y cosas son interrogadas automáticamente: ¿Para qué? Se valoran los comportamientos desde el plano del rendimiento y la eficacia. ¿Qué ventajas tiene? ¿Cuánto produce? ¿Para qué sirve?

. Filosofía del individualismo: Cada individuo afronta su vida y su historia desde su exclusiva iden-

tividad. Cada uno se encuentra en la vida luchando frente a los demás. Los héroes individuales, los francotiradores, encuentran un eco fácil en los medios de comunicación social.

. Filosofía del consumo: La escalada frustrante de las necesidades insatisfechas nunca llega a su techo. Alimentos, vestidos, bebidas, objetos... Se inventan necesidades que luego habrá que satisfacer para que den paso a unas nuevas necesidades que favorezcan el consumo. Incluso se hacen objeto de consumo las personas a través de una erotización intensa...

. Filosofía de la apariencia: La apariencia es frecuentemente presentada como la realidad misma. Sin ninguna invitación a penetrar más allá de la simple fachada de las cosas, de las situaciones, de las personas. Piénsese en la "vida" que se presenta al espectador a través de los anuncios televisivos: casas perfectas, aparatos maravillosos, gentes encantadoras, belleza sin reticencias, eficacia absoluta...

. Filosofía de la prisa: Todo está puntualmente milimetrado. Todo está medido con una precisión casi obsesiva. No es justo desperdiciar un segundo si se puede llenar con un anuncio que cuesta cerca de un millón de pesetas. Hay que hacer muchas cosas, hay que perseguir muchas metas, hay que realizar muchos encuentros...

. Filosofía de la provisionalidad: El presentismo es cotizado como un valor de alto grado en la jerarquía. Esto me interesa "ahora", esto va muy bien "por ahora", aquí se está muy bien "en este momento"...

. Filosofía de los sentimientos: El comportamiento se apoya más en sensaciones que en razonamientos. La pregunta fundamental no es tanto: "¿Qué debemos hacer?", cuanto: "¿Qué nos apetece hacer, qué nos gusta hacer?" El área de la sensibilidad -como luego veremos- se desarrolla más que el de la razón. Tiene más fuerza lo que se siente que lo que se piensa.

. Filosofía de la posesividad: "No renunciaré" se convierte en una tesis, en un estilo de vida. Incluso aquello que los imperativos naturales nos vetan es considerado por el individuo como una "castración de aspiraciones". No renunciar a nada es una actitud generalizada, que echa sus raíces con profundidad y esparce la fronda en extensión.

10. Transformación de lo cultural

Una de las consecuencias de la difusión masiva de la información puede residir en la transformación del espacio cultural. La escuela de "ayer" se preocupaba de formar -en frase de Montaigne- una "cabeza bien estructurada", a base de un conjunto coherente, articulado y claro de conocimientos. Hoy no es así, nos encontramos con una cultura "de mosaico".

"Desde sus primeros años, los niños se ven sometidos a un bombardeo continuo de mensajes completamente heterogéneos. Innumerables diarios o revistas pasan por sus manos; la radio les transmite enseñanzas, y una sola velada de televisión presenta fragmentos de información política, económica, artística, literaria, geográfica, histórica, entre los que vienen a intercalarse mensajes publicitarios y sonrisas de presentadores..." (20).

(20) AVANZINI, G.: Op. cit., pág. 283.

Nos referimos, en primer lugar, al número y características de los conocimientos que llegan a través de los medios de comunicación. Esto da lugar a un nuevo tipo de humanismo. "Existe una profunda diferencia -dice A. Moles- de textura entre el humanismo que reposa en un ensamblaje coherente y ordenado de conceptos básicos, razonamientos y resultados, y el pensamiento moderno que constituye una cultura en mosaico, resultado de un conglomerado aleatorio de elementos dispares". (21).

Pero podríamos referirnos también al hecho de que esta nueva cultura sea extensible a todos los individuos de la sociedad: a la gran masa innominada de ciudadanos. ¿Es posible hablar de una "cultura de masas"? ¿No encierra una contradicción in terminis esa denominación que se ha extendido profusamente?

"Si la cultura es un hecho aristocrático, cultivo celoso, asiduo, solitario, de una interioridad refinada que se opone a la vulgaridad de la muchedumbre (Heráclito: "¿Por qué quereis arrastrarme a todas partes, oh ignorantes? Yo no he escrito para vosotros, sino para quien pueda comprenderme. Para mí uno vale por cien mil, y nada la multitud"), la nueva idea de una cultura compartida por todos, producida de modo que se adapte a todos, y elaborada a medida de todos, es un contrasentido monstruoso. La cultura de masas es la anticultura. Y puesto que ésta nace en el momento en que la presencia de las masas en la vida social se convierte en el fenómeno más evidente de un contexto histórico, la "cultura de masas" no es signo de una aberración transitoria y limitada, sino que llega a constituir el signo de una caída irreparable, ante la cual el hombre de cultura (último superviviente de la prehistoria, destinado a la extinción) no puede más

(21) MOLES, A.: Sociodynamique de la culture, Mouton, Paris y La Haya, 1967, pág. 68.

que expresarse en términos de Apocalipsis.

En contraste, tenemos la reacción optimista del integrado. Dado que la televisión, los periódicos, la radio, el cine, las historietas, la novela popular y el Reader's Digest ponen hoy en día los bienes culturales a disposición de todos, haciendo amable y liviana la absorción de nociones y la recepción de información, estamos viviendo una época de ampliación del campo cultural, en que se realiza finalmente a un nivel extenso, con el concurso de los mejores, la circulación de un arte y una cultura "popular". Que esta cultura surja de lo bajo o sea confeccionada desde arriba para consumidores indefensos, es un problema que el integrado no se plantea." (22).

Apocalípticos e integrados (según la denominación de Umberto Eco) serían dos actitudes, dos reacciones ante una realidad presente: la cultura de masas. Una realidad inevitablemente actual que transforma el espacio cultural en todas sus dimensiones. Los apocalípticos disienten de la nueva situación. Los integrados, asienten. Los primeros hablan sobre la cultura de masas, en un metalenguaje que no deja de ser el producto más sofisticado de esa cultura. Los segundos, hablan de la cultura de masas.

¿O es que debemos caminar a una nueva definición de cultura? En este caso, ¿no deberíamos tener de nuevo en cuenta que los medios de comunicación presidirían e impulsarían decisivamente la transformación cultural?

(22) ECO, U.: Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas, Ed. Lumen, Barcelona, 1975, pág. 12

11. Alteración de los ejes espacio-temporales (23)

Los medios de comunicación de masas -especialmente la televisión- han transformado la referencia espacial y temporal del hombre, como coordenadas que sustentan su configuración psicológica.

El espacio tiene nuevas dimensiones. El mundo se ha convertido en "la aldea global", según McLuhan. Podemos llegar a cualquier parte del mundo, sin movernos apenas unos centímetros. Apretar un botón y...: estamos viendo Nueva York, Londres, Brasilia; etc.

Nuestro espacio motriz se ha transformado. Llegamos hasta los extremos del mundo, ya desde niños. Nuestro espacio sensorial ha conquistado psíquicamente nuevos límites. Llegamos hasta donde llegan nuestros sentidos. Pero nuestros sentidos se han prolongado en los medios de comunicación. La televisión no es solamente algo que vemos, sino algo "con lo que vemos".

Estas transformaciones han revolucionado nuestro espacio afectivo, nuestro espacio social. Nos consideramos hombres menos circunscritos a un entorno limitado. Crece en nosotros el sentimiento de la ciudadanía universal.

Las barreras espaciales caen, las distancias cambian de contenido relativo, las dimensiones se transforman.

"El circuito eléctrico ha demolido el régimen de "tiempo" y "espacio", y vuelca sobre nosotros, al instante y continuamente, las preocupaciones de todos los otros hombres. Ha reconstruido el diálogo en escala global. Su mensaje es el Cambio Total, que acaba con el pa-

(23) Véase: SANTOS GUERRA, M.A.: El espacio como factor educativo, en Revista Española de Pedagogía, enero-marzo, 1977, págs. 81-91.

roquilismo psíquico, social, económico y político. Los viejos agrupamientos vívicos, estatales y nacionales ya no funcionan. Nada podría estar más alejado del espíritu de la nueva tecnología que "un lugar para cada cosa y cada cosa en un lugar". Usted ya no puede irse a casa" (24).

El tiempo ha tomado otro ritmo. Al menos, el tiempo psicológico. Estamos viendo -en el mismísimo momento que se produce- la llegada de nuestros semejantes a la luna. La noticia ha recorrido un larguísimo espacio en un tiempo casi inconcebible.

El cine "juega" con el tiempo de modo inusitado. Condensación, distensión, adecuación temporal del relato, que se combina con el tiempo objetivo del espectador y con su vivencia psicológica del mismo. Los largos años de la vida del biografiado se "condensan" en unos minutos de película. Un momento de tiempo objetivo se extiende en la hora y media de duración del film. Se realizan flash-back en el relato, se narran simultáneamente (a través del montaje paralelo) dos historias distintas, se superponen en el mismo plano dos tiempos diferentes, etc.

El hombre moderno ha roto su "tempus" habitual y está adquiriendo unos modos nuevos de asumir la temporalidad y el ritmo.

(24) MCLUHAN, M. y FIORE, Q.: El medio es el mensaje, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1975, pág. 16.

Elie Faure, en su obra "Fonction du Cinéma", dice: "Nunca había tenido la imaginación tan grandes alas. El territorio épico y lírico del hombre se ha ensanchado, en menos de un tercio de siglo, hasta límites continuamente desplazados y superados, límites que la intuición humana no había alcanzado y cuyo conocimiento garantiza que no detendremos".

12. Los circuitos sociales

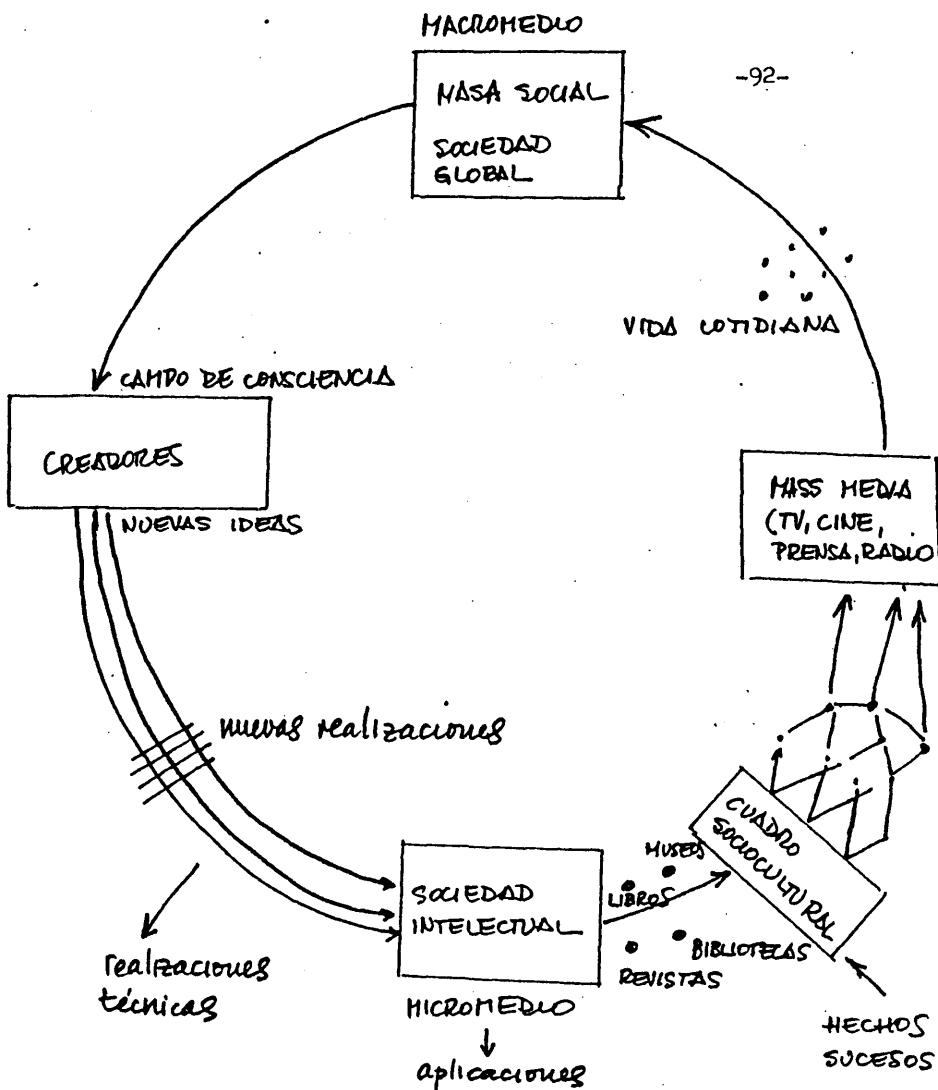
"Abraham Moles, en su importante obra "Sociodynamique de la culture", muestra cómo los hechos y los acontecimientos, desde el mismo momento de su aparición, son adaptados, escogidos, laminados, en principio por los valores socioculturales que son capaces de aprehenderlos, y seguidamente por los diferentes "media" que sirven para vehicularlos. Los creadores, antes de alcanzar el campo de lo consciente son presa del "macromedio", regido más por lo irracional e imaginario que la sociedad intelectual que tendrá por tarea analizarlos y archivarlos. En este incesante ciclo de atención a lo real y asimilación por el inconsciente colectivo, ¿es posible distinguir lo que realiza el espectáculo y lo que realiza a la información pura y simple?". (25).

El esquema que sigue muestra la gran complejidad de los circuitos sociales, en los que están implicados los grupos de presión, las aspiraciones comunes e individuales y los medios de comunicación.

Los mass-media -según Edgar Morin (26)- tienden constantemente a nivelarse suprimiendo las puntas salientes y adoptando posturas "middle brown".

(25) THIBAUT-LAULAN, A.M.: La imagen en la sociedad contemporánea, Editorial Fundamentos, Madrid, 1976, pag. 230.

(26) MORIN, E.: L'esprit du temp, Grasset, París, 1962



El proceso es dinámico, produciéndose una constante circulación. Los mass-media suponen un filtro a los hechos y sucesos producidos, según unas determinadas directivas. La vida cotidiana recibe una información (semántica y estética) de esos medios. La masa social asimila la información, que se depura en la sociedad intelectual. Estas nuevas aportaciones ofrecidas por las nuevas realizaciones modifica de alguna manera los hechos y -también- los medios de comunicación. Y así sucesivamente.

CARACTERISTICAS PSICOLOGICAS DEL HOMBRE AUDIOVISUAL

El hombre, inmerso en el entorno que hemos descrito, es un hombre diferente al de otras épocas. Tiene unas características peculiares, una configuración psicológica determinada. Es ciertamente difícil establecer unas aseveraciones tajantes al respecto ya que resulta complejísimo el haz de factores que inciden en la transformación paulatina del individuo y en la determinación de los rasgos que determinan su fisonomía psicológica.

No sabemos en qué medida precisa se deben los cambios a los procesos que desencadenan los medios de comunicación de masas, pero es indudable que ejercen una influencia decisiva en la caracterización psicológica del hombre. Si es cierto que nos comunicamos como somos, no es menos cierto decir que somos como nos comunicamos. El tipo de comunicación no tiene importancia solamente para los contenidos que se transmiten, la rapidez y alcance de los mismos, afecta decisivamente al modo de ser del transmisor.

Robert Mandron, en su estudio sobre la génesis de los psiquismos humanos a través de la historia, ha investigado sobre las características del hombre del siglo XVI y XVII, demostrando que en esta época la jerarquía de las funciones sensoriales era totalmente diferente a la del hombre de hoy.

Si quisiéramos establecer el estereotipo del "hombre audiovisual" podríamos atribuirle unos rasgos psicológicos que (en cierto modo y en cierta parte) son debidos a la influencia ejercida por los medios de comuni-

cación social. No se nos oculta el atrevimiento que esto supone, ya que la determinación de los rasgos que definen la categorización de un tipo de personalidad es una tarea difícil, prácticamente imposible. El diccionario inglés -por ejemplo- contiene 18.000 vocablos que se utilizan para para describir cómo actúan, piensan, sienten y perciben las personas (Allport y Odbert, 1936).

También es muy discutible la posibilidad de establecer las características de lo que hemos llamado "estereotipo del hombre audiovisual". La historia del concepto de estereotipo habría que buscarla en los manuales de sociología y de psicología social. Basta hacer referencia al amplio ensayo de M. Sherif aparecido en 1948.

Importa más en este momento, hacer una breve referencia a lo que aquí entendemos por este estereotipo. El Diccionario Larousse define figurativamente el término como "la opinión o concepción muy simplificada de algo o de alguien" (1). Walter Lippmann hace alusión a esas "pictures in our heads" refiriéndose a los estereotipos nacionales.

"Los especialistas en semántica han encontrado otra analogía (del estereotipo) con el término mapa, en sentido geográfico, que representa esquemáticamente, y a través de una serie de deformaciones, una realidad, pero no es la realidad misma" (2).

Salomon E. Asch dice que "la noción de estereotipo ha llegado a designar ideas sostenidas en forma

(1) Pequeño Larousse Ilustrado, Ramón García Pelayo, Ed. Larousse, París, 1977, pág. 439

(2) FULCHIGNONI, E.: La civilisation de l'image, Ed. Payot, París, 1969, pág. 11

subjetiva y exenta de crítica acerca de los grupos sociales". (3). No existe rigor científico en este retrato robot del hombre audiovisual, pero creemos necesario realizarlo para subrayar la importancia que tienen los entornos en la configuración psicológica del hombre. Es evidente, por otra parte, que un hombre con determinadas características exige planteamientos educativos que las tengan en cuenta...

Dirigir la acción educativa sólo hacia la transformación, el control (la represión a veces) de los medios de comunicación, es un enfoque simplista. Importa más el hombre que recibe los mensajes, la escuela que prepara a ese hombre para la comunicación y la sociedad que alberga a receptores y emosores, unidos -o separados- por aquellos.

Creo que es imprescindible llamar la atención sobre esa influencia sutil que supone la inmersión en una red de comunicaciones determinadas. No tanto por los contenidos que se transmiten cuanto por el modo mismo de realizarse los procesos de comunicación. Aunque la tesis de McLuhan debe ser matizada y criticada, ha de tenerse en cuenta la importancia del medio como tal en la influencia ejercida sobre el individuo. "Las sociedades -dice McLuhan en la obra de tan significativo título "El medio es el mensaje"- siempre han sido moldeadas más por la índole de los medios con que se comunican los hombres que por el contenido mismo de la comunicación". (4). Tesis discutible, decimos, pero digna de tenerse en cuenta.

Analizaremos -sucintamente- alguno de los rasgos que consideramos característicos del hombre llamado audiovisual.

(3) ASCH, S.E.: Psicología social, Ed. Eudeba, Buenos Aires, 1968, pág. 238.

(4) McLUHAN, M. y FIORE, Q.: El medio es el mensaje. Un inventario de efectos, Ed. Paidós, B. Aires, 1975, p. 5.

1. Hombre sensitivo

Es patente el predominio de la afectividad entre los jóvenes de hoy frente a la racionalidad que caracterizaba a las generaciones adultas. Ante cualquier acontecimiento el joven responde con más facilidad al "qué sientes" que al "qué piensas".

Parece ser que la imagen recorre un camino que llega antes a la sensibilidad para hacer luego mella en la inteligencia. La palabra -hablada o escrita- recorre el camino inverso: primero impresiona la inteligencia y luego la sensibilidad. La preponderancia de estímulos visuales provocaría en el hombre de hoy una excrecencia sensitiva, una hipertrofia de la sensibilidad.

El resultado es un predominio psíquico del dominio afectivo. Vivencias como "el sentido del deber", "imperio de la razón", "utilización de la cabeza"... ceden terreno a otras de mayor tonalidad afectiva: "sentirse a gusto", "expresión del sentimiento", "valoración de las emociones"...

El hombre que llamamos audiovisual vive en un primitivismo psíquico considerable. Conoce, asimila y reacciona bajo claves eminentemente emocionales.

"El ciego aprende mediante el tacto; el hombre sensitivo aprenderá por medio de toda la violencia y la conmoción física y afectiva. Conocerá por medio del efecto que producen sobre su cuerpo: anuncios luminosos, escaparates publicitarios, eslóganes verbales y musicales de la radio o de televisión. Comprende principalmente por medio del contacto directo y no por representación ideal, está sensibilizado a comprender inmediatamente la conexión de las imágenes, de las sensaciones y de los ruidos, sin tener necesidad de explicación intelec-

tual...

El hombre primitivo captaba la naturaleza con toda la extensión⁴⁶ de sus sentidos. Indiscutiblemente, nosotros estamos volviendo a este tipo de hombre del conocimiento y de la expresión sensitiva. De todas formas, la manera sensitiva de aprehender lo real no es exactamente la misma en el hombre primitivo y en el de las civilizaciones modernas. El primitivo conoce la naturaleza en directo; el hombre de hoy la conoce por medio del instrumento técnico". (5).

Esta mediación del instrumento es importante porque se interpone entre la realidad y el receptor actuando de filtro, un filtro necesariamente deformante. Jean Cloutier dice con tino: "Se podría afirmar en cierta manera que el hombre-emisor se dirige al medio que, a su vez, se dirige al hombre-receptor después de haber modificado más o menos, después de haber transformado el mensaje original. El lenguaje encarna el mensaje, el medio impregna el mensaje de sus propias características, es a la vez receptor y emisor". (6).

El medio tiene, para Cloutier, existencia propia. Recibe el mensaje, puede conservarlo, transformarlo, amplificarlo, y luego emitirlo.

"Todos los medios nos vapulean minuciosamente. Son tan penetrantes en sus consecuencias personales, políticas, económicas, estéticas, psicológicas, morales, éticas, sociales, que no dejan parte alguna de nuestra persona intacta, inalterada, sin modificar. El medio es el masaje. Ninguna comprensión de un

(5) BABIN, P. et al.: Lo audiovisual y la fe, Ed. Marova, Madrid, 1972, pág. 32-33.

(6) CLOUTIER, J.: L'ère d'Emeréc, Presses de L'Université de Montréal, 1975, pág. 160.

cambio social y cultural es posible cuando no se conoce la manera en que los medios funcionan de ambientes. Todos los medios son prolongaciones de alguna facultad humana, psíquica o física" (7).

Esta prolongación de nuestros sentidos nos pone en contacto con una realidad más amplia, de una manera más constante. Hoy vivimos la realidad, participamos vivencialmente de contenidos concretos "con todos nuestros sentidos, con todo nuestro ser, más que con nuestra razón". Esto explica, en parte, muchas de las conductas actuales en relación con el dolor, el amor, la familia, el trabajo, etc. El amor, la esperanza, la angustia, tendrán tantas formas como veces aparezcan en la pantalla.

Existe una supervaloración del instinto, de lo sensorial, del mundo emocional, de los impulsos vitales. La vida se concibe como una sucesión de acontecimientos para cada uno de los cuales se improvisa una conducta. Por eso el hombre audiovisual se caracteriza por un primitivismo psíquico que se manifiesta de forma avasalladora.

2. Un hombre "engrandecido"

Nos inspiramos, para el trazado de este hombre audiovisual, en algunas ideas expuestas por McLuhan en su obra "La Galaxia Gutenberg". A sabiendas de que muchas de sus afirmaciones son discutibles y no tienen el refrendo del rigor científico. (8).

Televisión y cine no son principalmente algo QUE ver sino algo CON LO QUE ver. A través de estos medios el hombre de hoy contempla el mundo. Se trata -como de-

(7) McLuhan, M. y FIORE, Q.: op. cit., pág. 26

(8) McLuhan, M.: La Galaxia Gutenberg, Ed. Aguilar, Madrid (Col. Novela Nueva).

cíamos más arriba-de una ampliación o prolongación de los sentidos como el coche es una prolongación de las piernas, el vestido lo es de la piel y el circuito eléctrico es una extensión del sistema nervioso. Nuestro cuerpo forma un todo con el coche y hacemos nuestra su velocidad, incluso su estructura. No hace mucho me he visto sorprendido a mí mismo cuando, conduciendo el coche a cierta velocidad, he atavesado un bache y se me ha escapado un ¡ay! No había sufrido yo, sino el coche. Pero mi "identificación" inconsciente me había hecho lanzar la exclamación.

Ahora bien, una vez adquirido o ampliado un sentido, el hombre necesita ejercitarlo según la nueva dimensión. De ahí que exista como una "necesidad" de utilizar el televisor, como sensación de "carencia" cuando se tiene averiado. Por eso existe ese impulso a tenerlo encendido aunque no se le preste atención o se haga de una manera superficial o secundaria. Es curioso pensar cómo muchas personas echan de menos algo que hace años ni siquiera podían imaginar que llegara a ser posible

A través de nuestros sentidos nos ponemos en contacto con el mundo. Merleau-Ponty dice que "el cuerpo es aquello por medio de lo cual tenemos el mundo". Nuestro modo de explorarlo, de ponernos en contacto con él se ha ampliado. Vemos lo que pasa en otro continente, oímos lo que alguien dice a miles de kilómetros. Con la instantaneidad que lo hacen nuestros receptores ante la realidad estimular que llega de unos centímetros solamente.

Pero esa "realidad" que me llega a través de los medios no es la misma realidad. Esto tiene unas gra--

ves consecuencias. Una de ellas es que esos "nuestros sentidos" están en manos de otras personas que nos van a hacer ver una realidad filtrada, seleccionada, ampliada, matizada por su propia subjetividad, por sus intereses o por sus criterios.

"Hemos cedido nuestros sentidos y nuestros sistemas nerviosos a esos manipuladores privados, que están siempre dispuestos a aprovecharse del arrendamiento que poseen sobre nuestros ojos, nuestros oídos y nuestros nervios (...). Alquilar nuestros ojos, nuestros oídos y nuestros nervios a una sociedad comercial, es someter el lenguaje o entregar la atmósfera terrestre a un monopolio privado" (9).

Otra es que nuestra captación de la realidad debe hacerse a través de esos intermediarios que están manipulados por lo que es exigible una mayor dosis de actividad, de capacidad participativa, de espíritu crítico del que pocas veces está suficientemente dotado el hombre moderno.

En otro orden de cosas, esta ampliación extensiva de los sentidos exige progresivamente una conmoción sensitiva más alta. Babin dice que al desarrollarse desmesuradamente; exigen ser conmovidos cada vez más, no sólo por captar y comprender mayores parcelas de la realidad, sino por su propia entidad, en sí mismos, en una autosatisfacción interminable.

3. Un hombre "radar"

El hombre de siglos anteriores debía salir de su casa, de su ciudad, de su patria... para conocer

(9) McLUHAN, M.: Pour comprendre les Media, Ed. Mame y Seuil, 1968, pág. 88

el mundo, para explorar la tierra. Salir de la casa para conocer la ciudad, de la ciudad para conocer el país, del país para conocer el continente, etc. El proceso se rompe de pronto. Y para conocer el lejano continente -en los mismísimos antípodas- sólo hace falta meterse en la pequeña habitación de la casa y sentarse en un sillón. Las imágenes nos traen el mundo al interior de la pequeña casa. Tiempo y espacio, como categorías ya familiares al hombre, se transforman, se rompen, se alteran, se disuelven.

Es una curiosa situación de inquietante pasividad. Exploramos el mundo desde la inactividad, desde una activa pasividad que se determina por la estimulación que llega desde fuera. Yo diría que somos engañosamente activos, que estamos falsamente informados. No elegimos la parte del mundo que vamos a ver, ni el capítulo de la realidad del que queremos saber, ni la vertiente desde la que queremos abordar un hecho...

El hombre de hoy encuentra en los medios de comunicación formas inéditas de participar en el conocimiento y en las realidades del mundo. Es un hombre planetario. Como un radar que desde una alta montaña logra captar las realidades más lejanas, las realidades más secretas del mundo (¿también las realidades íntimas del interior?, ¿o están éstas cada vez más lejos de su atención por el imperio hegemónico de los estímulos "lejanos"?), el hombre de hoy -desde un punto fijo- puede captar muchas realidades "invisibles", "inauditas".

"Tres mil años después de una explosión producida por tecnologías mecánicas y fragmentarias, el mundo occidental "implota" (10). Durante la era mecánica

(10) Neologismo que hace referencia al hecho de que para conocer el mundo no hace falta salir a explorarlo. El llega a nosotros por la televisión...

hemos prolongado nuestros cuerpos en el espacio. Hoy día, después de más de un siglo de tecnología y de electricidad, es nuestro sistema central lo que hemos arrojado como un hilo sobre la masa del globo, aboliendo así el espacio y el tiempo, al menos en lo que concierne a nuestro planeta. Nos acercamos rápidamente a la fase final de las prolongaciones del hombre: la simulación tecnológica de la conciencia" (11).

Si la deprivación de estímulos (sobre la que Hebb hizo interesantes experimentos) produce alteraciones considerables en los mecanismos perceptivos, también es probable que la superabundancia de ellos ocasione cambios importantes. Como la pantalla de radar estamos fijos -girando sobre nuestros ejes- recogiendo un sin fin de estímulos. Se han potenciado nuestras expectativas receptivas y tratamos de localizar de manera creciente nuevos estímulos.

4. Hombre planetario

El hombre se ha convertido en contemporáneo de todo lo que ocurre en el mundo. El hombre se encuentra presente, de alguna manera, en toda la tierra. Incluso en los espacios siderales.

McLuhan dice sugestivamente que el mundo se ha convertido en una "aldea global". El tiempo transcurre bajo las coordenadas características de la aldea. Un vecino se entera "al instante" de los acontecimientos que ocurren en la vida de los demás vecinos. El espacio se ha roto como categoría. Esa proximidad alcanzada por los medios de comunicación nos hace a todos vecinos (vicus=barrio) de una misma aldea.

(11) McLUHAN, M.: Pour comprendre les Media, Ed. H.M. H., Montréal, 1968, pág. 19.

Nuestro prójimo (nuestro próximo) es ahora todo hombre, cualquier hombre.

El acontecer del mundo es casi una crónica familiar. Y no es sólo que la información nos llegue pronto en relación a la velocidad con la que corrían las noticias hace tiempo sino que somos testigos de muchos hechos que ocurren, en el mismo momento en que están sucediendo.

El verismo del mensaje es de otra índole al de la simple narración verbal o escrita. El hombre de hoy oye los sonidos producidos por el fusil que dispara, ve la sangre que brota de la herida, contempla cómo expira el soldado. La realidad se nos hace próxima, se nos echa encima. En la película "La batalla de Chile" (ICAIC, 1976) de Patricio Guzmán podemos ver cómo un operador filma su propia muerte. La realidad y la filmación de la realidad chocan violentamente y dejan al espectador sumido en los acontecimientos. El operador hace unas tomas de soldados que atacan el Palacio de la Moneda, uno de los militares le encañona. El espectador ve cómo la filmación se interrumpe al caer al suelo la cámara.

El hombre es un ser comunitario. La comunidad en la que está inserto es hoy la comunidad de todos los hombres.

Ahora bien, se trata de una presencia, de una integración, de una participación relativa. Porque el hombre está y no está presente. Es y no es participante. Ve ciertamente la sangre del herido, pero no la tova, no la puede tocar. Oye realmente los gritos, pero puede dejar de oírlos, o bajar a discreción su volumen. Se da una paradójica presencia ausente o -si se

prefiere- una ausencia presente. Está al tanto: realmente no puede alegar ignorancia, pero no está comprometido. En la mayoría de los casos, ni siquiera podría comprometerse.

Y no sólo no puede materialmente comprometerse con todas las realidades que conoce. No lo puede hacer ni siquiera psíquicamente. El hombre no puede soportar una carga tan extensa, tan compleja, tan fuerte de realidades. Pero las tiene ahí delante. Para protegerse, el hombre generaliza el componente de ficción que el medio encierra. "Eso" está más allá de "mis realidades", está del lado de otras muchas ficciones. Piénsese, además, que la imagen televisiva contiene un factor de distanciamiento (de irrealdad) muy especial. Si llegamos a conectar el televisor en el momento preciso en que aparecen en pantalla unas imágenes de guerra, durante cierto tiempo no sabremos a ciencia cierta si se trata de una secuencia de cine bélico o de un reportaje filmado en un territorio en conflicto, recogido no hace más de unos minutos. Incluso en las formas de narración, la ficción incorpora modos peculiares del acontecer real, y en la exposición de acontecimientos reales se acude a procedimientos que son típicos de la ficción (el suspense, el "nudo", el desenlace", etc).

Pienso que este entramado de ficción-realidad tiene todo el hecho televisivo de un fondo peculiar de distanciamiento. Estoy enterado, pero...

La misma cotidianidad de la noticia-problema hace al hombre acomodaticio a los conflictos. A fuerza de

oir cada fin de semana el número de muertos en accidentes de carretera, solamente despertará en nosotros un comentario comparativo: "dos más que el fin de semana pasado". Pero la implicación no existe. (¿Podría existir? ¿No significaría -si existiese- que el hombre tiene una imposible capacidad de permanecer en estado crítico?).

Si es cierto, pues, que el mundo ha trastocado sus dimensiones, que ha roto muchas barreras espacio temporales, que ha convertido al planeta en una "aldea global" a la que pertenecemos, también lo es que se trata de una pertenencia, de una participación peculiar, no exenta de engañosas apariencias.

5. Hombre comunicacionalmente pasivo

El número de estímulos recibidos es cada día mayor. Las imágenes llegan a través de la publicidad de los posters, a través del cine, de la televisión, de los discos y cassettes, etc. Muchos de estos estímulos no "exigen" una respuesta del receptor.

Ya hemos citado los estudios del profesor Berline en la Universidad de Toronto según los cuales la proporción de mensajes ^{emisor} frente a los recibidos por un individuo de hoy, ha pasado de 50/50 a la de 1/500.000. De ahí que podamos decir que el hombre actual es un ser pasivo, habituado a la recepción de mensajes, más que a la elaboración y creación de los mismos.

Se afianzan los hábitos receptores y se atrofian los mecanismos de emisión. Cuando el hombre se coloca frente al televisor y comienza a recibir la comunicación icónico-verbal, no está en condiciones de conver-

tirse en un interlocutor real. Recibe mensajes, pero no puede responder a ellos. A lo sumo, adopta una postura crítica y reactiva de índole personal o bien una respuesta lateral dirigida al co-espectador.

Hay más, el hombre de hoy no sabe emitir mensajes con los mismos medios a través de los cuales los recibe. No sabe expresarse en imágenes. Jean Cloutier habla de los self-media (fotografía, audiografía, audio videografía, reprografía, multigrafía) que el hombre podría utilizar como interlocución al uso de los mass-media por parte de un sector también desproporcionado frente al de receptores. Un sólo emisor (pensemos en una sesión televisiva de carácter informativo como es el "telediario") llega a un número casi ilimitado de receptores.

La pasividad está también presente en otros aspectos. Posturalmente, al hombre que asiste al cine o que ve la televisión, se le exige un menor esfuerzo que al que lee un libro, por ejemplo.

La imagen llega y reclama un menor esfuerzo para su captación. "La vista funciona como un sistema receptor relativamente pasivo, en el que la imagen de las formas y de las cosas externas queda grabada en la retina, y luego -sin modificaciones de ningún género- se transmite primero a las formaciones ópticas subcorticales (cuerpo geniculado externo) y luego a las áreas occipitales de la corteza cerebral".(12).

El hombre actual es un "consumidor de estímulos", un insaciable consumidor de estímulos. Pero no crea respuestas en grado y calidad suficiente. Es un ser comunicacionalmente pasivo.

(12) LURIA, A.R.: Sensación y percepción, Ed. Fontanella, Barcelona, 1978, pag. 80.

6. Un hombre "standard"

Los canales de comunicación se han universalizado de tal manera que la mayoría de los hombres nos vemos asaltados por los mismos estímulos. No solamente por los contenidos que transportan sino por la misma naturaleza de estos estímulos.

Los mismos programas de televisión, las mismas películas, la misma propaganda, los mismos discos, las mismas revistas... Es una permanente situación de influencia, una sutil manipulación, una atmósfera "igualadora"...

El hombre de hoy se uniforma psíquicamente al estar inmerso en un entorno uniforme de estímulos. La secuela de estos influjos monocordes -reiterados hasta la saciedad- se multiplica en numerosos modos y circunstancias: las conversaciones sobre esos mismos estímulos, la compra y consumo de los mismos productos, la repetición de las mismas canciones, la asimilación de idénticos "slogans".

La sociedad diseña (a través de los medios de comunicación entre otras formas) un arquetipo de hombre. Este arquetipo uniforma las aspiraciones, orienta vectorialmente los intereses y sirve de referencia en los comportamientos.

Las condiciones de vida tienden a nivelarse, de manera que el empleo del tiempo, el tipo de distracciones, el modo de vida, etc. tienden a su vez a la uniformidad.

El lanzamiento de las modas, la presentación simultánea de los mismos modelos sociales, las actuaciones cada vez más estudiadas de los especialistas en

propaganda y publicidad, el conocimiento cada vez más rápido y extenso de los comportamientos de los demás hombres y pueblos, van standardizando nuestro modo de ser y de estar en el mundo.

"La unión entre la disposición de los medios de comunicación social como medios de entrar en relación de persuasión simultáneamente con millones de individuos aislados, y por otra parte el conocimiento de los determinantes reales de la decisión y de la acción humana, nos conducen a una domesticación de comportamientos y a una nivelación de las conductas humanas automatizadas que evoca sin remedio el mundo de los seres integralmente condicionados de Aldous HUXLEY o el universo terrible de George ORWELL". (13).

Los individuos son extro-determinados (other-directed) ya que los influjos que presionan sobre ellos son exteriores. La heteronomía es evidente en el caso de los medios de comunicación social.

Esta masificación puede ser analizada, como hacía ya Roger Priouret hace casi veinte años, como un fenómeno negativo que trastorna las formas tradicionales de pluralismo cultural. Pero también como un hecho de signo positivo que destruye el obstáculo del particularismo de los clanes o de la dispersión geográfica, que hace posible la comprensión internacional, que llega a masas de individuos antes alejados de la vida cultural.

El problema reside en no convertir el proceso de uniformidad en un fenómeno de despersonalización, de "sonambulización" del individuo.

(13) MUCCHIELLI, R.: Psicología de la propaganda y de la publicidad, Ed. Mensajero, Bilbao, 1977, p.23

7. Un hombre intelectualmente intuitivo

Comunicarse de una manera supone una transformación en la forma de ser. Y también en la forma de pensar. De la misma manera que una determinada ideosincrasia da lugar a peculiares formas de comunicación. No es fácil romper el círculo feed-backiano para determinar el punto inicial del proceso. Lo cierto es que nuestras peculiares formas de comunicación en esta civilización electrónica, entraña unas nuevas formas de conocer.

Nuestro modo de conocer, de comprender, de pensar es diferente al que era propio del hombre del siglo XIX. Hoy conocemos el mundo a través de instrumentos técnicos. Nos ponemos en contacto con el mundo a través de las imágenes del mundo. La intervención del instrumento técnico modifica el modo de percepción y de comprensión.

"Organizar lo real equivale a establecer conexiones, lazos de dependencia entre las imágenes y los ruidos, entre este primer plano y este movimiento, entre este hombre que duerme y este otro que avanza masticando un chicle. Y todo va tan rápido, hay tantas cosas que se presentan a la vez, que comprender no significa privilegiar y profundizar un punto particular, sino hacer lo más rápidamente posible el máximo de conexiones con todos los campos que se presenten. Así ocurre con el que, en dos horas de tren, puede leer el "Paris-Match", "L'Express" y "France-Soir". ¿Qué significa para él comprender? No precisamente profundizar, sino alcanzar el movimiento y participar." (14).

Si nos pasamos al campo de la imagen, ¿qué significa ver, comprender una foto?

(14) BABIN, P. et al.: op. cit., pág. 38

"Es, en primer lugar, escoger, separar lo esencial de lo superfluo, determinar todo lo que es contexto e integrar ahí lo principal, la emoción, el sentimiento, a través del hecho o de la impresión que se desprende de ello. En segundo lugar, asimilar un simbolismo de lo visual: todo lo que, por comparación de lo escrito, puede ser llamado puntuación, uniones, concordancias. Hacer a la imagen fotográfica lo que la línea dibujada hace al dibujo: una sucesión lógica de hechos, super-realizados con vistas a una emoción que describir, un encadenamiento que explicar, utilizando una salida diferente a la del escrito" (15).

La inteligencia del hombre actual opera potenciando unas funciones similares a las de las calculadoras IBM: relacionar, escoger, organizar, traducir, solucionar, analizar con la máxima rapidez y eficacia.

Las funciones intuitivas están más desarrolladas que las razonadoras. La decisión no suele llegar después de largos y profundos razonamientos sino después de acumular informaciones, señales, impulsos que, conectándose en conjunto, producen intuiciones rápidas.

Se ha comparado la inteligencia del hombre actual al ojo humano. "El ojo equivale a la intuición, la capacidad de comprender inmediatamente la dirección de las cosas y, por tanto, de permitir un cierto orden de conexión a las informaciones y a los impulsos efectivos. La intuición es como una reacción profunda de retroceso o de comunión con las realidades, de donde nace una especie de conocimiento orientado. La intuición es el sentido de las direcciones, la comprensión global de un problema que dilucidar, de un valor que esperar o de una realidad que dar a luz, realidades específicas-

(15) *Janus*, número 17, marzo-abril de 1968, "Pour une grammaire de l'image", pág. 80

mente humanas y que escapan a la intervención de la máquina IBM." (16)

Este modo de inteligencia intuitiva y simbólica parece caracterizar a cantidad de jóvenes de tipo técnico. Y en general, al hombre de hoy. Es una inteligencia que no se caracteriza por su capacidad de abstracción, por su poder de razonamiento, por el pensamiento formal y de un cierto rigor gramatical y literario sino por su alto nivel práctico, por su conexión con la vida y con las cosas, por su poder intuitivo y por rapidez.

8. Un hombre extravertido

La incesante llamada de la estimulación audiovisual hace que el hombre esté orientado hacia el mundo exterior de donde proceden.

David Riesman distingue tres tipos diferentes de sociedades caracterizadas por la fuente de la determinación de los individuos: aquellas en las que los individuos están principalmente determinados por la fuerza de la tradición (tradition-directed), aquella en la que los individuos están intro-determinados (inner-directed) y las que se caracterizan por la extro-determinación (other-directed) de los individuos, que están orientados desde fuera, por estímulos exteriores.

El hombre audio-visual pertenece a este tercer grupo de individuos, sometidos a la determinación de influjos externos. La nuestra es una sociedad en la que las comunicaciones tienen una gran fuerza de modelación de las personas.

(16) BABIN, P. et alt.: op. cit., pág. 40



La egresión de las propias instancias interiores es una exigencia de la permanente atención que le piden los reclamos del mundo exterior. Reclamos que, a su vez, no hacen nunca una llamada a la interioridad sino una constante incitación a perseguir objetivos materializables.

La jerarquía de valores que apoya un mecanismo sostenido de extro-determinación está basada en ejes que no pasan por los estratos más profundos del ser, del interior del hombre. Y así:

Tener es más importante que ser,
Consumir es mejor que renunciar,
Triunfar es más que luchar
Progresar es más decisivo que saber para qué sirve
el progreso,
Compararse es mejor que ser uno mismo,
Aparentar es más importante^{que} ser fiel a sí mismo,
Hablar es mejor que callar,
Hacer es mejor que pensar,
Negocio es algo más positivo que ocio, etc.

El caudal de información y el ruido informativo hacen difícil el silencio en el que se puede decantar la propia esencia de la interioridad del hombre. La prisa crea una cadena de ansiedades y de preocupaciones incesantes. El hombre extro-dirigido (tele-dirigido, diremos en un sentido rigurosamente etimológico) no tiene "espacio" ni "tiempo" para encontrarse a sí mismo.

El hombre audiovisual está volcado hacia el exterior y hacia "lo" exterior porque el mundo se le hace apremiante en sus urgentes llamadas, que compiten por

convertirse en hegemónicas.

La imagen es exterior y representa algo exterior al hombre. Pocas veces encierra en su "tierra semántica" las semillas que hagan referencias al interior del hombre.

Ch. Bonazis y R. Escarpit (17) dicen que una de las características del hombre "consumidor de imágenes" es precisamente ésta: su interés por el mundo exterior y su disponibilidad. "En principio -dicen- el grado de atención general y el interés por el mundo exterior, tienen aquí gran importancia; por ejemplo, se sabe que el 80 por 100 de los carteles publicitarios se ven pero no se miran, que las emisiones de televisión se perciben dentro de un importante fondo sonoro, y que es casi imposible concentrarse delante de la pequeña pantalla. En segundo lugar, junto al modo de aprehensión del mensaje interviene un factor de disponibilidad...".

9. Un hombre superficialmente implicado

Entre los factores culturales adquiridos que constituyen la reserva de donde se extraen los significantes, se encuentran en primer lugar, unos objetos culturales que es necesario reconocer, identificar, para poder seguir el desarrollo dramático de un programa televisivo o cinematográfico o bien para captar un slogan publicitario. Una máquina de cortar el césped no suscitará la menor reacción en un niño esquimal. Esto es solamente un mínimo ejemplo de las innumerables connotaciones sobre las que se apoya el mensaje visual, es decir, otra cosa que está más allá

(17) BONAZIS, Ch. y ESCARPIT, R.: Systemes partiels de Communications, Ecole des Hautes Etudes, Rouen, 1972

de lo que se expone...

El espectador debe remitirse constantemente a la cultura, tanto a la popular como a la intelectual. Debe hacer constantes referencias a la forma de vida, a los recuerdos comunes, a las cosas que pasan. En el acontecer del hombre es donde, tanto el emisor como el receptor, van a encontrar los estereotipos, las asociaciones, los "puntos de comunicación". Para que se de la comunicación visual es preciso que emisor y receptor se nutran del fondo cultural. Es preciso que se den cita en el recuerdo común.

Todo esto hace que el hombre se encuentre implicado en el acontecer pasado y presente al que constantemente se le remite, del que constantemente tiene referencias.

"Un factor que define al hombre espectador es el grado de implicación, es decir, lo que en lenguaje corriente se llama "sentirse concernido". Este factor se subdivide a su vez en dos: uno está unido al contenido del mensaje, por ejemplo, "la droga" o las "inversiones de bolsa"; el otro está unido al modo de vida y se define por las categorías socio-profesionales de los espectadores de imágenes, por ejemplo, la combinación de la edad, del sexo, de la profesión". (18).

10. Un hombre subjetivo

Abraham Moles ha opuesto dos tipos de mensaje en la recepción de un mensaje visual: el semántico y el estético. El semántico consiste en el contenido explícito mientras que el estético se apoya sobre unos elementos de per-

(18) THIBAUT-LAULAN, A.H.: Imagen y comunicación, Fernando Torres Editor, Valencia, 1974, pág. 40.

cepción implícitos que, a veces, son inconscientes. Según Moles, estos elementos de percepción constituyen una "sobrecarga del acto de comunicación". Se unen a las sensualidades de los colores, de las formas, de los ritmos, y son inestables. Sin embargo, dentro de la mente del espectador pueden constituir unas agrupaciones, unos sedimentos, unos patrones de interpretación que echan sus raíces en la mitología personal. De ahí que el mensaje del emisor se encuentre, con mucha frecuencia, disociado, es decir, desintegrado cuando alcanza al receptor.

Existen muchos factores de interpretación unidos al nivel de afloramiento del inconsciente, de los cuales es preciso decir que se supone su existencia, aunque todavía no se hayan podido medir con precisión. Se trata de la sensibilidad propia de cada individuo, la cual hace que sea más o menos receptivo a los colores, al ritmo o a las formas. Que sea más o menos afectado por unos contenidos y por sus formas de presentación. Estos elementos no intervienen de un modo "intelectual" ni "crítico".

El hombre "consumidor de imágenes" pone en juego "una irracionalidad fundamental, que responde a una vivencia no reflexiva. Este nivel de conciencia tiene su forma de percepción y de reacción propias. Está formada por impresiones subjetivas, por valores concretos, por emociones, por sentimientos, por vivencias. Corresponde a un universo de significaciones vividas de forma no reflexiva". (19).

Los mecanismos de defensa del yo impiden la toma de conciencia clara de algunas de las motivaciones personales: disfraz de la motivación, rechazo o transformación de los estímulos interiores para que sean aceptables ante el yo... En este sentido, la imagen publicitaria "juega" todas las bazas...

(19) MUCCHIELLI, R.: Psicología de la publicidad y de la propaganda, Ed. Mensajero, Bilbao, 1977, pág. 30.

Estos mecanismos actúan también buscando la presentación de una imagen aceptable a los demás, ocultando o transformando los determinantes reales de nuestras conductas.

Los publicistas conocen muy bien toda la carga de motivaciones inconscientes que se desencadenan en el hombre ante determinados estímulos visuales. De ahí la elevada capacidad de manipulación que alcanzan los carteles publicitarios.

La sugestión que provoca la imagen nos hace más y más sugestionables. Bernheim definía ya en 1888 la sugestión de esta forma: "Es sugestión todo lo que disminuye la actividad de las facultades de la razón, todo lo que suprime o atenúa el control cerebral". El nivel superior de control cerebral está disminuido, y es la capa inferior cerebral la que regula, a su manera, el comportamiento. En este estado, toda idea sugerida y aceptada tiende a convertirse en acto.

Los procedimientos que no cuentan con la conciencia reflexiva del individuo están favorecidos por la imagen (sobre todo cuando está expresamente manipulada, como sucede con la publicidad).

Clyde Miller, en "Los procesos de persuasión", describe el esquema reflejo de la misma: la argumentación es inútil y se trata de saber manejar los símbolos, las palabras claves, las imágenes-fuerza.

También podría aplicarse a este modelo la teoría del condicionamiento reflejo en la publicidad y en la propaganda, al igual que los casos de decisión a partir de valores, captados por el sujeto inmediatamente a nivel motivacional de los que hablaba Dichter y que no alcanzan el nivel reflexivo.

Se inscriben también en este modelo los procedimientos utilizados por la percepción subliminar, es decir la percepción inconsciente que producen estímulos que están por debajo del umbral mínimo.

11. Un hombre "informático"

Nos referimos no sólo (aunque por supuesto) al especialista en informática, sino al hombre de la calle que, en cierta manera, participa de unas condiciones generales que le convierten en lector de terminales de información.

"El intuitivo McLuhan diferenció en la historia de las comunicaciones dos tipos de hombres: el tipográfico y el electrónico. El primero era el hombre formado por los medios impresos; pensaba con un orden encadenado; la lógica cerebral le conducía a la decisión conforme al pensamiento elaborado con antelación. El hombre electrónico es antiseccuencial, su pensamiento se organiza mediante mosaicos de realidad y cultura; no lee, mira imágenes y escucha sonidos; es el hombre de la instantaneidad, de la aproximación inmediata al acontecimiento; vive la realidad olvidándose de la técnica intercalada y se entrega al espectáculo de forma pasiva.

Del matrimonio de ambos ha nacido el hombre informático. Es un hombre supersaturado de textos, de datos escritos que se reflejan en pantallas y terminales electrónicos. Cada necesidad tiene una respuesta informativa que puede proceder de cualquier punto". (22).

El hombre informático es un "consumidor" de informaciones que le llegan con rapidez, con precisión matemática, después de ser procesada por "informadores" mecanizados, por máquinas de "poner al corriente de". Cualquier cosa que necesite saber podrá aparecer en la pantalla de un ordenador con el sencillo método de pulsar un botón. Los cálculos de las operaciones escolares, familiares, laborales, sociales, etc, podrá encomendárselos a ordenadores que le avisarán fielmente de la comisión de un error en el procesado de los datos.

La informática posibilitará al hombre un sinfín de fa-

(22) CEBRIÁN HERREROS, M.: "Ha nacido el hombre informático", en Mensaje y medios, número 2, enero de 1978, pág. 23

cilitaciones: telecopiadoras públicas, sistemas de telex múltiple, telerreuniones o conferencias visuales, comunicaciones en facsímil, viewdata, ordenadores, etc.

Estas y otras muchas posibilidades facilitarán numerosas actividades y procesos, pero pondrán en peligro la relación verdaderamente interpersonal y el ejercicio de una libertad radical ya que muchos de estos medios estarán "determinados" por franjas de poder. Estos grandes medios estarán -sin duda- "en poder del poder". El hombre informático ha de luchar permanente por su liberalización.

Las distancias se transforman, desaparecen. Y el tiempo se modifica desarrollando nuevas dimensiones. En el desarrollo del hombre informático hay que destacar la rapidez; los ordenadores desarrollan operaciones con la velocidad de la luz.

Este hombre nuevo, de características psicológicas distintas no puede ser "encerrado" en la escuela, tratado como hace siglos y sometido a una comunicación exclusivamente verbal.

12. Un hombre cine y telespectador

Estas son algunas de las características que definen al hombre de la "era icónica". No todas, desde luego. Y no del todo debidas a la existencia de este aluvión de imágenes al que se ve sometido el hombre actual.

Por otra parte, no todo tipo de imágenes tiende a desarrollarse del mismo modo esta serie de notas configuracionales. Por ejemplo, los fenómenos de participación son diferentes en el cine y la televisión. "En el cine, a causa de la oscuridad, los fenómenos de participación son netamente más intensos que los que se producen ante la televisión. Como lo ha analizado minuciosamente E. Morin en "Le Cinéma ou l'homme imaginaire", en la oscuridad se establece una especie de complicidad entre los espectadores; la pantalla adquiere un realismo más acusado que las sensaciones y percepciones procedentes de la sala". (20).

Cuando hablamos de "civilización de imágenes" nos referimos por igual a las imágenes del cine, de la televisión, de la publicidad en vallas, de los comics... Sin embargo, deberíamos diferenciar las características de cada una y tratar de definir cuáles son los efectos que produce en el hombre el hecho de ser un consumidor habitual de ellas.

No es lo mismo ver una película en la televisión que en el cine aún tratándose de la misma obra cinematográfica, es decir, de los mismos contenidos. La influencia psicológica de una y otra proyección no es la misma. Existen muchos factores que la hacen diferente:

| CINE | TELEVISION |
|--|---|
| - Condicionamiento económico (sacar entrada) | - No existe condicionamiento económico inmediato. |
| - Representación de la imagen en un tamaño grande. | - Representación mucho más pequeña. |

CINE

- Código de composición diferente (plano entero como típico)
- Condiciones ambientales de visión especiales: se ve la película solamente, sin compañía para comentar en tertulia...
- Mayor intencionalidad para ver una película: salir de casa, acercarse al cine, elegir la obra...
- Inmovilidad en la sala
- Oscuridad general
- Imposibilidad de manejar la proyección (apagar, cambiar de canal, subir el volumen...)
- La pantalla no tiene reverberación
- En el cine se proyectan solamente películas
- La proyección no se suele interrumpir
- Lejanía de la pantalla

TELEVISION

- Código de composición distinto (plano busto como característico)
- Condiciones ambientales peculiares: en casa, se puede hacer otra cosa, se puede ver en compañía...
- Menor intencionalidad: en la misma casa, sin explícita intención para ver algo concreto...
- Grandes posibilidades de movilidad
- Oscuridad menor (al menos, puede ser la que el espectador desee).
- Posibilidad de "dominar" la proyección (apagar el aparato, subir-bajar volumen, mejorar el tono...)
- Reverberación de la pantalla producida por la estimulación
- En televisión hay reprotajes en directo, teledebates, concursos...
- En algunos casos, se interrumpe la proyección para introducir publicidad
- Proximidad a la pantalla

Estas diferencias (entre otras) hacen que los medios influyan en los receptores de forma peculiar. Nosotros hemos trazado unas líneas que permiten pergeñar el retrato-robot del hombre audiovisual, sin especificar cuál puede ser la influencia particular de cada uno de los tipos de imagen que recibe. Tarea, por otra parte, sumamente difícil. Porque esa peculiar influencia depende también de otros muchos factores, entre ellos el "espacio cultural". Los hombres que pertenecen a distintos "universos" no responden por igual a los mismos estímulos visuales, ya que tienen mundos perceptivos distintos. "Los mensajes visuales, lo mismo que los otros, solamente llegan al público y tienen sobre él cierta influencia en la medida en que se interpretan de nuevo a través de los diversos filtros". (21). Ciertamente que estos filtros están en parte supeditados a las influencias de los mensajes visuales.

Jean Cazeneuve recomienda no perder de vista el "fenómeno social total". Es en ese contexto donde se mueve el hombre y donde se ponen en movimiento los mensajes visuales.

(21) CAZENEUVE, J.: "Processus et systèmes de diffusion" en Economies et Société, Cuadernos del I.S.E.A, V. 9 de sept. de 1971.

ADAPTACION DE LA TAXONOMIA DE OBJETIVOS DE B.S. BLOOM
AL AREA "EDUCACION PARA LA IMAGEN"

La fijación de objetivos operativamente delimitados es una tarea siempre apremiante, ya que sin su formulación se carece de base suficiente para seleccionar los contenidos, los métodos y los materiales de enseñanza. Es obvio que si no sabemos hacia dónde vamos nos será muy difícil saber qué medios tenemos para poder llegar. (1).

Seguiremos aquí las líneas trazadas por B.S. Bloom y sus colaboradores en los dominios afectivo y cognoscitivo de su taxonomía de objetivos educacionales. (2). Podríamos haber elegido otra de las muchas taxonomías de objetivos existentes, pero hemos preferido ésta porque nos parece importante la atención que presta al dominio afectivo, por su interesante jerarquización y por la divulgación que ha tenido en la última década.

La taxonomización permite un mayor grado de objetividad en el planteamiento de objetivos, una visión estructurada de los mismos, una gradación en el desarrollo de las conquistas y una clara posibilidad de evaluación.

La fragmentación que puede suponer quedaría salvada manteniendo un grado de abstracción suficiente en la formulación de base, aunque luego se realizaría una reducción abstractiva de cada objetivo. (3).

Es posible que la planificación taxonómica de objetivos suponga una amenaza para la espontaneidad y la creatividad del educador. Pero estamos a tiempo de decir que

- (1) MAGER, R.: Formulación operativa de objetivos didácticos, Ed. Marova Madrid, 1977
- (2) BLOOM, B.S.: Taxonomía de objetivos de la educación Ed. Ateneo, Buenos Aires, 1971
- (3) SANTOS GUERRA, M.A.: Taxonomía de objetivos (dominio afectivo) para el área de educación plástica, Memoria de L., Madrid, 1972

no sería razonable convertir la programación de objetivos en una referencia inmovilizadora sino en una permanente estimulación creativa.

En el área que nos ocupa -la educación para la imagen- conviene hacer hincapié en la ausencia de juicios de valor respecto a objetivos y comportamientos derivados. Se trata de adquirir unos conocimientos, unas habilidades y unas actitudes evitando una posición monopolizadora como perspectiva única (y a nuestro modo de ver deformante). Para poner un ejemplo concreto: si se trata de conocer las fechas claves de la historia del cine no será justo exclusivizar los aprendizajes hacia un tipo parcial ^{de} género, época, movimiento, etc. En definitiva, no estamos educando para ver "este tipo de imágenes" sino para ser capaces de comprender, analizar y sentir cualquier tipo de ellas.

El disponer de una taxonomía de objetivos bien definida hace que el profesor y el alumno no tengan la oportunidad de construirla por sí mismos, de asumirla como propia. Queda sin embargo, un amplio margen de autonomía en la programación más fina, en el ritmo de las consecuciones, en la intensidad del perfeccionamiento.

No es deseable, por otra parte, compartamentalizar en exceso los objetivos o las tareas que pretenden llegar a ellos. La educación se convertiría entonces en una serie inconexa de aprendizajes, rígidamente escalonados, faltos de armonía, de integración y de unidad.

En la taxonomía existe un grado de progresividad evidente. Queda luego una triple tarea de acomodación coyuntural que se reflejaría en las siguientes cuestiones:

- a. ¿A qué niveles evolutivos o etapas educativas corresponden las diversas categorías y subcategorías de la clasificación?
- b. ¿Cuál es el grado óptimo de consecución de cada objetivo? O quizás: ¿cuál es el grado mínimo deseable en cada logro?
- c. ¿Es preferible buscar un nivel mínimo de consecución en todas las categorías y lanzarse a una etapa de profundización, o bien afianzar cada categoría antes de pasar a la siguiente?

Se plantean, además, muchos otros interrogantes, que no están suficientemente resueltos en la obra de Bloom: ¿Cómo coordinar las taxonomías afectiva y cognoscitiva? ¿Cómo integrar estos dominios (hemos dejado de lado el dominio psicomotor) en el proceso educativo? ¿Cómo delimitar claramente los límites entre unas categorías y otras, entre un dominio y otro?...

Nos remitimos a la obra de Bloom para todo lo relativo a las líneas generatrices de la taxonomía. En estas líneas pretendemos solamente realizar un intento de adaptación de la misma al área de la educación para la imagen, tanto fija como en movimiento. Nuestra aportación consiste en formular objetivos concretos (que deberían seguir reduciendo su grado de abstracción) para cada una de las categorías y subcategorías. He de confesar que en algunos momentos ha sido preciso "forzar" el planteamiento para conseguir una adaptación más literal a los planteamientos de Bloom.

Una tarea posterior consistiría en adaptar la taxonomía de objetivos para el área de la imagen a los diversos niveles de E.G.B. y B.U.P. de manera que se tuviese en cuenta la diacronía del proceso de adquisiciones.

Sin que pueda establecerse una correspondencia estricta, nos atrevemos a sugerir que el dominio cognoscitivo hace referencia más explícitamente a la vertiente DENOTATIVA de la imagen y que el dominio afectivo está más cercano a la vertiente CONNOTATIVA.

DOMINIO COGNOSCITIVO
1.00 CONOCIMIENTO

Incluye los comportamientos y situaciones de examen que acentúan la importancia del conocimiento y recuerdo de i-deas, materiales y fenómenos, ya sea por reconocimiento o por evocación.

Se trata de una labor de almacenaje de la información necesaria.

El orden de los objetivos se escalona de las conductas más concretas a las más abstractas, de las más simples a las más complejas.

Dentro de esta taxonomía el dominio cognoscitivo está organizado jerárquicamente, es decir, que cada una de las clasificaciones que abarca requiere el conocimiento y el uso de las capacidades técnicas y habilidades que están antes en el orden de la clasificación.

1.10 Conocimiento de datos específicos

Recordar unidades de información específicas y susceptibles de ser aisladas. Este objetivo se ocuparía del núcleo de la información que subraya el carácter concreto de los aprendizajes que no exigen funciones de relación.

1.11 Conocimiento de la terminología

Conocimiento de los referentes de símbolos específicos de carácter icónico.

- a. En la localización del núcleo generador
- b. En la utilización de la luz
- c. En la elección del encuadre

- d. En la elección del ángulo de toma
- e. En el tipo de plano de la imagen
- f. En la utilización del color
- g. En el grano de material de la imagen
- h. En las líneas de composición
- i. En el tono de la imagen
- j. En los símbolos convencionales (señales de tráfico, señales de cartografía, etc.).

1.12 Conocimiento de los hechos específicos

Conocimiento de fechas, acontecimientos, personas, lugares, fuentes de información relativos a la imagen.

- a. Hechos, fechas, personas y lugares relevantes en la historia de la fotografía, del cine, del comic, de la televisión...
- b. Etapas más importantes en la utilización de la imagen con fines publicitarios.
- c. Conocimiento de las de las fuentes de información más importantes: filmotecas, bibliotecas, videotecas, etc.
- d. Hechos más decisivos en la historia de la utilización didáctica de la imagen para la enseñanza: libros de texto, diapositivas, transparencias...
- e. Conocimiento de las tres fases principales del proceso industrial cinematográfico: producción, distribución, exhibición...
- f. Conocimiento de las diversas etapas que sigue la producción de un film: guión literario, guión técnico, rodaje, montaje, revelado, etc.

1.20 Conocimiento de los modos y medios para el tratamiento de los datos específicos

Conocimiento de los modos de organizar, estudiar, juzgar y criticar ideas y fenómenos. Se incluyen los métodos de investigación, secuencias cronológicas, pautas de juicio crítico dentro de un campo determinado, así como las normas de organización mediante las cuales se determinan y organizan internamente las normas de cada campo.

Los objetivos de esta categoría tienen un más alto nivel de abstracción. Tienen que ver más ^{con} procesos que con productos. Indican operaciones antes que el resultado de éstas.

1.21 Conocimiento de las convenciones

Conocimiento de los modos característicos de tratar y presentar ideas y fenómenos. Interesa conocer los usos y prácticas que los especialistas de un campo determinado han descubierto que se adaptan mejor a sus propósitos o responden de manera más adecuada a la naturaleza de los fenómenos que interesan.

a. Conocimiento de diversos códigos utilizados en la lectura de imágenes:

- . Códigos de civilización (ej. en las sociedades occidentales las personas llevan zapatos).
- . Códigos analógicos (ej. la reproducción de los colores naturales: el cielo es azul).
- . Códigos dinámicos (minimizando el contenido de la imagen el color se impone como elemento esencial de la continuidad narrativa).
- . Códigos interpretativos abstractos (ej. una señal de rastreo).

- . Códigos convencionales de interpretación (ej. en un comic la imagen de unas notas musicales que salen de la cabeza de un individuo significan que tiene un estado de gran alegría).
 - . Códigos conceptuales (ej. ideas expresadas por determinadas imágenes: el amor representado por un corazón transpasado.)
 - . Códigos de articulación (ej, un flash-back en la narración fílmica).
- b. Conocimiento de las convenciones utilizadas para la expresión icónica:
- . La angulación en picado como símbolo del aplastamiento o la humillación.
 - . La utilización del primer plano para la expresión psicológica.
 - . El empleo de la cámara subjetiva para la introspección en el sujeto-actor, etc.
- c. Conocimiento de diferentes niveles de lectura
- . Lectura denotativa: descripción de lo que se ve en la imagen.
 - . Lectura connotativa: todo lo que sugiere aquello que se ve.
 - . Metalectura: lectura de la lectura realizada.
- d. Reglas de la articulación narrativa
- . Conocimiento de las normas sobre el salto de eje.
 - . Conocimiento de las reglas sobre angulaciones contiguas y adyacentes
 - . Conocimiento de las normas del "raccord", etc.

1.22 Conocimiento de las tendencias y secuencias.

El conocimiento de los procesos, direcciones y movimientos temporales de los fenómenos.

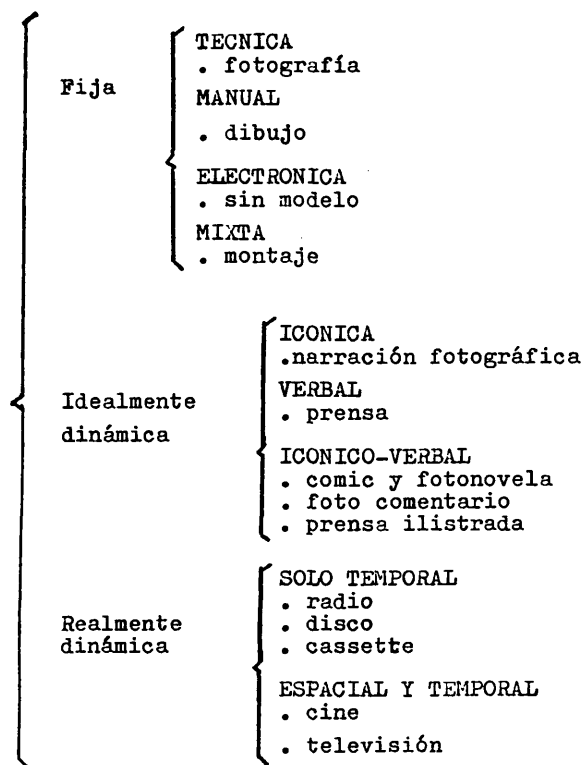
Conocimiento de las interrelaciones causales dentro de una serie de hechos específicos. Una tendencia o secuencia sería el conjunto de aquellas relaciones y procesos que los especialistas de un determinado campo han seleccionado o subrayado de manera particular.

- a. Conocimiento de las tendencias más importantes de la producción cinematográfica: el expresionismo alemán, el neorealismo italiano, la "nouvelle vague" francesa, etc.
- b. Conocimiento de las tendencias a la utilización didáctica de la imagen: función predominante de transmisión de conocimientos, función preferente de motivación, función primordial de carácter recreativo, etc.
- c. Conocimiento de las tendencias iconoclasticas.
- d. Conocimiento de las tendencias básicas en la utilización de la imagen para la publicidad y la propaganda.
- e. Conocimiento de las tendencias en el desarrollo de las creaciones de prensa gráfica para niños: los "tebeos", los coleccionables, etc.

1.23 Conocimiento de las clasificaciones y categorías.

Conocimiento de las clases, conjuntos, divisiones y ordenamientos que son considerados fundamentales o útiles en un campo, propósito, razonamiento o problema determinado.

a. Clasificación de los diversos tipos de imagen: (4)



b. Clases de imágenes bajo un criterio técnico:

- . Según la escala: primer plano, plano medio, plano americano, plano general, plano conjunto, etc.

- . Según la angulación: plano picado, plano contrapicado, plano imposible, plano, secuencia, etc.
- . Según la finalidad que se le atribuye: cartel publicitario, imagen de identidad, comic, tofopalabra, etc.

c. Tipos de funciones que desempeña la imagen:

- ... Función de traducción (traduce símbolos verbales a símbolos visuales)
- . Funciones de persuasión (en el caso de la publicidad)
- . Función de tipo informativo (la imagen ofrece contenidos novedosos)
- . Función didáctica (facilitadora del aprendizaje)
- . Función comparativa (la imagen sirve para poder contrastar realidades)
- . Función estética (trata de comunicar sentimientos y actitudes)
- . Función recreativa (pretende distraer)
- . Función creativa (busca avivar la creatividad)
- .. Función simplificadora (la imagen visual puede simplificar realidades complejas), etc.

1.24 Conocimiento de los criterios

Conocimiento de aquellos criterios mediante los cuales se comprueban o juzgan los hechos, los principios, las opiniones o los comportamientos.

Es muy probable que los alumnos encuentren estos criterios muy complejos y abstractos, y que solamente adquieran significado cuando se los refiera a situaciones y problemas concretos.

- a. Conocer los criterios para evaluar una fotografía: determinación del núcleo semántico, características estructurales de los elementos (luz, color, plano, etc), adecuación a las finalidades...
- b. Conocimiento de los criterios para evaluar un film: elementos para una lectura estructural (núcleos narrativos, ejes estructurales), valoración del ritmo, del montaje...
- c. Conocimiento de los criterios para evaluar un comic (utilización adecuada de códigos y subcódigos), análisis de contenidos, etc.
- d. Conocer los criterios para detectar la manipulación de la imagen: falseamiento de la toma, elementos del trucaje, leyes de la percepción, características psicológicas del espectador, etc.
- e. Conocimiento de los criterios para evaluar la evaluación de una obra: criterios para determinar la calidad de una crítica.

1.25 Conocimiento de la metodología

Conocimiento de los métodos de investigación, las técnicas y los procedimientos utilizados en un campo de investigación determinado, así como los empleados en el análisis de problemas o fenómenos particulares.

Puede esperarse que el estudiante, antes de iniciar una investigación, conozca los métodos y técnicas que han sido empleados en investigaciones similares. En una etapa más avanzada podrá exigírsele que explicité las relaciones entre los métodos que él ha utilizado y los usados por otros.

a. Area técnica

Conocimiento de los métodos para estudiar los procesos de realización de la imagen (cinematográfica, televisiva, fotográfica, manual, etc).

b. Area sociológica

Conocimiento de los métodos necesarios para investigar en la repercusión de los programas de televisión o de las sesiones cinematográficas o de los comics en el público (modo de aplicar un cuestionario, de confeccionar y analizar los datos de una encuesta, etc).

c. Area psicológica

Conocimiento de los métodos necesarios para investigar los procesos psicológicos que intervienen en la captación de imágenes (observación y experimentación científica).

d. Area lingüística

Conocer los métodos de investigación necesarios para explorar los diversos aspectos de la alfabetización visual.

e. Area industrial

Conocer las técnicas para estudiar los fenómenos comerciales e industriales que supone la producción, distribución y exhibición cinematográfica.

1.30 Conocimiento de los universales y las abstracciones en un campo determinado.

El conocimiento de las principales ideas, esquemas y estructuras mediante los cuales se organizan los fenómenos y las ideas.

Se trata de que las principales estructuras, teorías y generalizaciones que dominan un campo de estudio determinado, o que se usan de manera generalizada para el estudio de fenómenos y la solución de problemas. Estas se dan al nivel más alto de generalización y abstracción.

1.31 Conocimiento de principios y generalizaciones.

El conocimiento de abstracciones específicas que resumen las observaciones sobre un determinado número de fenómenos. Estas son las abstracciones que adquieren gran valor cuando se trata de explicar, describir, predecir o determinar la acción o dirección por seguir más apropiada y pertinente.

- a. Conocimiento de los principios en que se basa la comunicación humana de carácter visual.
- b. Conocer los principios en que se basa el lenguaje de imágenes.
- c. Conocer las características de la civilización de la imagen y sus incidencias en la configuración psicológica de los individuos que viven inmersos en ella.
- d. Capacidad de generalizar a través de obras concretas de cine, televisión, o fotografía, etc.

1.32 Conocimiento de teorías y estructuras

El conocimiento del conjunto de principios y generalizaciones, y de sus interpretaciones, que sirven para presentar una visión clara, completa y sistemática de complejos fenómenos, problemas o campos.

Estas son las formulaciones más abstractas. Se las puede usar para demostrar la interrelación y organización de una gran variedad de hechos específicos. Esta categoría se diferencia de 1.31 en que aquí el énfasis está puesto en un cuerpo de principios y generalizaciones interrelacionados para constituir una teoría o estructura, mientras que los principios y generalizaciones de 1.31 son tratados como particulares, no necesariamente relacionados entre sí.

- a. Conocer las teorías generales de la comunicación visual en relación con la comunicación humana en general.
- b. Conocer las teorías de interpretación del cine como lenguaje total en que se encuentran la palabra, el sonido y la imagen.
- c. Conocer las teorías y estructuras que determinan el nacimiento y florecimiento de un determinado fenómeno cinematográfico o televisivo.
- d. Conocer las teorías para el análisis de un film (ej. análisis estructural de N. Taddei, esquema de Peters, estructura de Rambaud, etc.)

2.00 COMPRENSION

Cuando se enfrenta a los estudiantes con alguna comunicación se espera que entiendan lo que se les transmite y que puedan hacer uso, de alguna manera, del material o ideas que contiene.

El término, tal como lo empleamos, es de alcances más limitados que en su uso corriente, pues no implica comprensión total ni siquiera la captación integral del mensaje. Aquí se incluyen aquellos objetivos, comportamientos y respuestas que representan la intelección del mensaje literal contenido en una comunicación o mensaje.

2.10 Traducción

Se encontrará que generalmente la capacidad del individuo para "traducir" de manera efectiva dependerá de la posesión de información previa, lo que constituye un requisito indispensable y pertinente al caso.

También se constata que, a menos que el individuo sea capaz de reconocer el significado denotado por cada una de las distintas partes de la comunicación, en términos de contexto inmediato o adyacente, será incapaz de efectuar una elaboración compleja sobre aquella.

Se trata de la capacidad de poner la comunicación recibida en otro lenguaje o en términos distintos de los originales, o verterla a otra forma de comunicación distinta.

- a. Con los fotogramas de una secuencia realizar (a través del montaje) una nueva narración.
- b. Pasar un texto literario determinado a un lenguaje de imágenes.

- c. Expresar los contenidos simbólicos de una imagen a través del lenguaje verbal.
- d. Expresar el contenido de una imagen o de un relato de imágenes a través de la expresión corporal.
- e. Pasar una narración en imagen fija (comic) a un relato con imagen móvil (filmación en super 8)
- f. Resumir una filmación en otra de menor duración.

2.20 Interpretación

Dada una comunicación, el estudiante puede identificar y comprender las principales ideas incluidas así como ser capaz de concebir y manejar interrelaciones. Ello exige una buena capacidad de juicio y el cuidado de no exponer las ideas propias, o los juicios personales del lector. También se precisa alguna habilidad para ir más allá de la simple repetición y el replanteo de las distintas partes del documento, y para determinar las ideas generales y de mayor importancia.

- a. Habilidad para captar la "idea central-el núcleo" de una película como un todo, en el nivel deseado de generalización (no solamente en lo anecdótico de una secuencia, una frase, un idea, etc.).
- b. Habilidad para distinguir las conclusiones legítimas, ilegítimas y contradictorias, extraídas por distintas personas de un cuerpo de comunicación visual.

- c. Habilidad para realizar un análisis estructural de una película, historieta ilustrada o fotografía.
- d. Habilidad para extraer el núcleo semántico de una fotografía, ilustración o diagrama.
- e. Habilidad para extraer los contenidos (principales y secundarios) de una imagen o serie de imágenes.
- f. Habilidad para reconocer la interrelación que se da entre dos películas del mismo género.

2.30 Extrapolación

Extensión de las tendencias más allá de la información recibida, con el fin de determinar las implicaciones, consecuencias, corolarios, efectos, etc. que concuerden con las condiciones descritas en la comunicación original.

Exige que el lector sea consciente de los términos dentro de los cuales se ha planteado la comunicación, así como de los límites de su extensión correcta. Prácticamente en todos los casos el lector debe reconocer que una extrapolación sólo puede ser una inferencia con algún grado de probabilidad. La certeza absoluta respecto de la propiedad de una extrapolación se logra muy raramente.

- a. Respecto a una parte de la obra
 - . Capacidad de reconocer una elipsis fílmica en la lectura de un film.
 - . Capacidad de detectar una elipsis temporal en la narración de una historieta ilustrada.

- b. Respecto a la obra
 - . Capacidad de generalizar las conclusiones que -en un caso concreto- el autor deduce de su obra.
 - . Capacidad de predecir la continuidad de determinadas corrientes cinematográficas (estilísticas, técnicas, ideológicas...)
- c. Respecto a los sistemas
 - . Capacidad de determinar las consecuencias de una obra en otras posteriores.
 - . Capacidad de reconocer los efectos de una corriente ideológica, social o política en las obras cinematográficas, televisivas, etc.
 - . Habilidad para distinguir las consecuencias de las emisiones televisivas que tienen un carácter principal de aquellas que tienen un carácter secundario.
 - . Habilidad para comparar los efectos de un movimiento cinematográfico de una época con los de otro movimiento y sus consecuencias.

3.00 APLICACION

Las investigaciones han demostrado que la comprensión de una abstracción no significa que el individuo sea capaz de aplicarla bien. Aparentemente los estudiantes necesitan, además, practicar la reestructuración y clasificación de situaciones para llegar a aplicar las abstracciones pertinentes a cada caso.

Uso de abstracciones en situaciones particulares y concretas. Aplicación de la abstracción correcta en cada nuevo problema, sin necesidad de aclaración sobre cuál sea ésta, ni sobre el modo de usarla en esta situación particular.

- a. Aplicación de los principios generales de la estética a la valoración de una película recién estrenada.
- b. Aplicación de los principios de la lingüística a la confección de un cartel publicitario.
- c. Aplicación de los principios del montaje al análisis de una secuencia desconocida.
- d. Aplicación de los principios de la psicología de la publicidad a la valoración de un spot televisivo.
- e. Aplicación de los principios de la didáctica a la utilización de una serie de diapositivas.
- f. Aplicación de los principios generales de la iluminación al análisis de una fotografía.

4.00 ANALISIS

Las capacidades que requiere el análisis están situadas en un nivel más alto que las necesarias para la comprensión y la aplicación. En la comprensión se subraya la captación del significado e integración del material. En la aplicación se trata de recordar y traer a colación las generalizaciones o principios apropiados a los materiales dados. El análisis subraya el fraccionamiento del material en sus partes constitutivas, la determinación de las relaciones prevalentes entre dichas partes y comprender de qué manera están organizadas. También puede aplicarse a las técnicas y recursos utilizados para transmitir un significado o tener como propósito establecer las conclusiones que pueden extraerse de una comunicación.

Se pretende acrecentar la capacidad de distinguir, en una comunicación dada, entre los hechos y las hipótesis, o identificar las conclusiones y las razones que las sustentan, separar el material pertinente del puramente accesorio, o notar de qué manera las ideas se relacionan entre sí, ver cuáles son los supuestos no explícitos, diferenciar las ideas dominantes de las subordinadas, encontrar evidencias respecto a las técnicas y los propósitos de un autor, etc.

Se trata del fraccionamiento del material en sus elementos constitutivos, de forma que se pongan de manifiesto las conexiones, interacciones y jerarquía existente entre ellos, así como los principios de su organización.

4.10 Análisis de los elementos

Identificación de los elementos incluidos en la comunicación.

Una comunicación puede ser concebida como un compuesto formado por un gran número de elementos. Algunos de éstos aparecen explícitos o están contenidos en ella y se los conoce y clasifica con relativa facilidad. Sin embargo, hay muchos otros elementos que no estarán tan claramente explicitados ni identificados por el autor.

- a. Habilidad para hacer una lectura denotativa de una imagen, separando todos los elementos materiales que la integran.
- b. Habilidad para separar los diversos elementos que componen un comic: imágenes, "globos", textos...

- c. Capacidad para separar los diversos núcleos narrativos existentes en un film.
- d. Capacidad para distinguir los tiempos fuertes y los tiempos débiles en una narración cinematográfica.
- e. Habilidad para diferenciar los estilos de narración temporal:
 - . tratamiento: condensación, distensión, adecuación temporal...
 - . montaje: lineal, paralelo, flash-back, flash-forward...
- f. Habilidad para diferenciar y analizar los diferentes elementos lingüísticos que están presentes en la narración fílmica: palabra, música e imagen, etc.

4.20 Análisis de las relaciones

Habiendo identificado los diversos elementos que constituyen una comunicación todavía queda al lector la labor de determinar las relaciones entre las hipótesis y las pruebas sobre las que éstas se apoyan, las relaciones entre las conclusiones y las hipótesis, así como las de las conclusiones y las evidencias.

Se trata de descubrir las conexiones e interacciones que existen entre los elementos y partes de la comunicación.

- a. Descubrir las relaciones entre:
 - . lo icónico, lo acústico y lo verbal en un film
 - . lo icónico y lo escrito en una revista

- b. Conocer las relaciones entre la historia contada y las conclusiones extraídas de ella.
- c. Descubrir las relaciones entre los diversos elementos técnicos de una fotografía: luz, tono, color, angulación, etc.)
- d. Descubrir las relaciones entre "lo que se cuenta" en un film y el "modo con que se cuenta".

4.30 Análisis de los principios de organización

Visión de la organización, ordenamiento sistemático y estructura que forman la unidad de una comunicación.

Muy difícilmente el autor señalará de manera explícita los principios organizadores que ha seguido, y quizá en muchos casos ni siquiera sepa cuáles son. Es posible, sin embargo, deducir el propósito de un autor, su punto de vista, su actitud o su interpretación general del campo de investigaciones a partir del análisis de una comunicación.

- a. Habilidad para analizar, en un film, cuáles son los EJES estructurales (ideas, objetos, personajes, etc.) que están presentes en casi todos los núcleos narrativos.
- b. Habilidad para deducir la idea CENTRAL de una película, a través de la visión global de su planteamiento.
- c. Habilidad para percibir la conexión de los elementos que están presentes en un cartel publicitario.

- d. Habilidad para descubrir los principios que presiden la organización argumental de una narración a través de imágenes fijas o en movimiento: arranque, desarrollo, clímax, anti-clímax, etc.

5.00 SINTESIS

Definimos la síntesis como la reunión de los elementos y las partes para formar un todo. Es un proceso que exige la capacidad de trabajar con elementos, partes, etc. y combinarlos de tal manera que constituyen un esquema o estructura que antes no estaba presente con claridad.

Implica los procesos de trabajar con elementos aislados, partes, piezas, etc., ordenándolos adecuadamente.

5.10 Producción de una comunicación única

Se trata de la comunicación efectiva de ideas, sentimientos o experiencias. En estas tareas, los factores limitantes o de control más importantes son los siguientes: las clases de efectos que deban obtenerse; la naturaleza del público sobre quien deben lograrse tales efectos; el medio específico que el alumno usa para expresarse y las ideas y experiencias de que el estudiante puede valerse o que desea comunicar.

- a. Capacidad de expresar un sentimiento determinado a través de una fotografía o serie de fotografías.

- b. Capacidad de producir un montaje de diapositivas destinado a informar sobre un asunto concreto.
- c. Capacidad de contar una experiencia personal a través de una filmación en super-8.
- d. Capacidad de sonorizar una película muda con el fin de conseguir efectos determinados (por ejemplo, cómicos, dramáticos, de terror, etc.).
- e. Habilidad para producir una historieta ilustrada para comunicar un sentimiento.
- f. Construir un spot publicitario para conseguir efectos persuasivos en el espectador.

5.20 Producción de un plan o de un conjunto de operaciones propuestas

Los objetivos que entran en esta subcategoría se proponen, por lo general, la producción de un plan de operaciones. El acto de síntesis consiste en la elaboración de un plan.

El producto -el plan de operaciones- debe satisfacer los requisitos de la tarea, los cuales, por lo común, son planteados en forma de especificaciones o información que el estudiante debe tener en cuenta y cuya validez puede dar por supuesta, o investigarla antes de seguir adelante.

- a. Realizar un guión técnico (IMAGEN, DIALOGOS, MUSICA-EFECTOS SONOROS) para el rodaje de una película de 5 minutos.
- b. Realizar una planificación para recoger fotográficamente una realidad desde distintos puntos de vista.
- c. Realizar un plan para el análisis de los contenidos y formas visuales utilizados en los anuncios publicitarios de televisión en un día determinado.
- d. Diseñar una unidad de instrucción sobre el poder de la imagen -a base de imágenes- para un curso de E.G.B.

5.30 Derivación de un conjunto de relaciones abstractas

En esta subcategoría incluimos objetivos que exigen al estudiante producir o derivar un conjunto de relaciones abstractas. Aquí, aparentemente, se trata de dos tipos diferentes de tareas:

- 1. Aquellas en las cuales el estudiante comienza con datos o fenómenos concretos que debe clasificar o explicar de alguna manera.
 - 2. Aquellas en las que empieza con una proposición básica o con otras proposiciones simbólicas, de las cuales debe deducir otras proposiciones o relaciones.
- a. Explicar las características de la cinematografía o de la televisión de un determinado país en un momento preciso.

- b. Explicar las características de un género cinematográfico y clasificar una película determinada en su género según aquellas características.
- c. Habilidad para formular una teoría sociológica sobre un movimiento cinematográfico determinado.
- d. Habilidad para hacer descubrimientos lingüísticos sobre la naturaleza de la imagen.
- e. Habilidad para desarrollar una teoría estética sobre las imágenes de las películas de Bergman.

6. OO EVALUACION

La evaluación se define como la formulación de juicios sobre el valor de las ideas, obras, soluciones, métodos, materiales, etc. según algún propósito determinado. Implica el uso de criterios y pautas para valorar la medida en que los elementos particulares son exactos, efectivos, económicos o satisfactorios. Los juicios pueden ser cuantitativos o cualitativos, y los criterios para juzgar los determina el estudiante por sí mismo o serán los que se le proporcionen.

Se agregan aquí criterios que incluyen valores. La evaluación no solo representa un producto final en el estudio de los comportamientos cognoscitivos, sino que también es un importante medio de enlace con las conductas afectivas.

6.10 Juicios en términos de evidencia interna

Evaluación de una comunicación a partir de la exactitud lógica, la coherencia y/u otros

criterios internos.

Después que un individuo ha comprendido y tal vez analizado una obra, se le solicita que la evalúe en términos distintos, que en su mayor parte son pruebas de la exactitud de la obra juzgada según las relaciones lógicas puestas de manifiesto en la obra misma.

- a. Habilidad para señalar las falacias de las imágenes publicitarias, según criterios de carácter psicológico.
- b. Habilidad para juzgar mediante pautas internas el ritmo de una película según las características que exigiría su contenido narrativo.
- c. Juzgar mediante pautas internas el grado de verosimilitud en una narración realizada en el lenguaje del "comic".
- d. Criticar el grado de eficacia del mensaje transmitido a través de un mensaje audiovisual.
- e. Juzgar mediante pautas internas la calidad estética de una exposición de fotografías.

6.20 Juicios formulados en términos de criterios externos.

Evaluación de materiales dados con referencia a criterios elegidos o recordados por el sujeto, tales como las pautas de evaluación crítica más elevadas en el campo y especialmente en comparación con otras obras de reconocida

excelencia.

La evaluación de una obra se realiza utilizando criterios objetivos de análisis que liberan de los factores subjetivos.

- a. Valorar una película expresionista comparándola con "El gabinete del Dr. Caligari".
- b. Juzgar un "spot" publicitario según las leyes psicológicas de la propaganda y la publicidad.
- c. Valorar una película según el esquema del "Análisis estructural del film" propuesto por Nazareno Taddei.
- d. Juzgar una serie de diapositivas según los criterios establecidos por la técnica para su construcción.
- e. Evaluar una película de ciencia ficción según las características del género cinematográfico.

DOMINIO AFECTIVO

Pienso que es un aspecto interesante del trabajo de Bloom y colaboradores este intento de taxonomizar los objetivos de orden oréctico. En primer lugar porque ha sido una esfera de la personalidad que no se ha trabajado de forma sistemática y permanente. H sido más bien objeto de preocupación marginal y casi siempre anecdótica.

Este tipo de objetivos suele sufrir un mayor "des--gaste" a lo largo de la actividad educativa. Suelen aparecer al comienzo como enunciados más bien cargados de abstracción y luego van desapareciendo, sufriendo una erosión considerable.

Por otra parte, el sistema educativo se ha basado en lo cognoscitivo y ha dejado en un ámbito relegado el mundo de lo afectivo. Al menos de una forma explícita y decididamente sistemática.

Esta taxonomía es más difícil de estructurar que la correspondiente al dominio cognoscitivo (así lo reconocen sus autores principales Krathwolh, Bloom y Masia). Resulta más difícil reducir la abstracción y enunciar formulaciones de carácter operativo, resultaba también difícil establecer un criterio ordenador convincente y, por supuesto, no se contaba con evidencias sobre la precisión necesaria para establecer la ruptura entre las categorías y subcategorías.

La taxonomía -en este dominio- se ha estructurado sobre el continuo afectivo de "la internalización": proceso mediante el cual un fenómeno o valor va convirtiéndose en una parte del individuo, de manera sucesiva y cada vez más generalizada.

El continuo es de carácter multidimensional y se articula en estas direcciones:

De menor a mayor emoción.

El control exterior (establecido por el medio) cede ante el dominio interno.

De lo simple a lo complejo.

Desde lo concreto a lo abstracto.

Desde la actitud consciente a la inconsciente y espontánea.

Existen unas claves de conexión entre los dominios cognoscitivo y afectivo. A fin de cuentas el individuo es uno y único. Es obvio que todo sistema clasificador encierra un margen de arbitrariedad. Casi todos los comportamientos cognoscitivos poseen un componente afectivo, los mismos objetivos cognoscitivos pueden ser medios para conseguir metas afectivas, un mismo conjunto de experiencias puede producir a la vez un alto nivel de realización cognoscitiva y un rechazo de ella. Ambas taxonomías se superponen en parte. Pero, lógicamente y por esto mismo, en parte se diferencian.

De nuevo nos remitimos, antes de comenzar a exponer los diferentes apartados de esta clasificación taxonómica, a la obra de Bloom que ya hemos citado.

1.00 RECIBIR

En este nivel interesa que el educando adquiriera sensibilidad respecto a la existencia de ciertos fenómenos o estímulos, es decir: que esté dispuesto a recibirlos y prestarles atención.

1.10 Conciencia

Aun cuando aparezca en el nivel inferior del dominio afectivo, la conciencia es casi un comportamiento cognoscitivo. Pero, a diferencia del cono-

cimiento, su contraparte en aquel dominio, aquí no nos preocupa tanto la memoria o la capacidad para recordar o evocar un hecho o ítem, como el que, dada la oportunidad apropiada, el educando simplemente tenga conciencia de algo, es decir, que tenga en cuenta una situación, fenómeno, objeto o estado de cosas.

- a. Desarrollar algún tipo de conciencia hacia los movimientos de cámara existentes en una película.
- b. Darse cuenta de que existe una relación entre texto e imagen en las historietas del "tebeo".
- c. Adquirir conciencia de la importancia que puede tener la influencia difusa que ejerce la televisión (la imagen en general) sobre los individuos.
- d. Darse cuenta de que sería posible expresar una serie de ideas, sentimientos, actividades, etc. a través de un relato en imágenes-
- e. Desarrollar la conciencia de los factores estéticos (o filosóficos, o sociológicos, o psicológicos, etc.) que están presentes en una película.

1.20 Disposición a recibir

En el nivel mínimo, nos interesa describir el comportamiento de estar dispuesto a recibir, de tolerar un estímulo dado, de no evitarlo. Tal como conciencia implica una

una cierta neutralidad, la suspensión del juicio respecto del estímulo.

En esta etapa aumenta el grado de voluntariedad de las respuestas, que se distancia de la categoría de arrastre de los estímulos.

En la respuesta existe una actividad más fuerte, el sujeto se dispone a responder, en un intento conativo.

- a. Desarrollar tolerancia ante las películas de carácter abstracto, o simbólico, o político, o de versión original (en definitiva ante las obras que no despiertan un especial interés en el sujeto).
- b. Aceptar estilos fotográficos figurativos (o de alguna característica determinada).
- c. Atender cuidadosamente una narración de cine documental.
- d. Aceptar la expresión icónica como un modo de comunicación.
- e. Desarrollar la tolerancia hacia "el modo de contar las cosas" en una película: no sólo ante "aquellas cosas que se cuentan".

1.30 Atención controlada o selectiva

La disposición general a recibir que ya existía en 1.20 asume aquí una forma mucho más precisa y específica. Se percibe el estímulo con mayor claridad y conciencia, pues el estudiante es capaz de prestarle una atención mucho más prolongada y orientada.

La percepción se da aquí, todavía, sin tensión o evaluación, y puede ser que el estudiante no conozca los términos o símbolos técnicos correctos para describir el estímulo con cierta claridad de precisión.

En contraste con el nivel anterior, y a diferencia de él, aquí tenemos un elemento de control de la atención por parte del alumno, de tal manera que se elige el estímulo apropiado y se le brinda atención, pese a la presencia de otros estímulos que podrían distraer o competir con él.

- a. Entre los muchos estímulos que solicitan la atención en la calle, prestar atención a las de carácter icónico.
- b. Prestar atención a los planos que se emplean en una película.
- c. Mantenerse atento a los "signos de puntuación" de una película: fundidos, cortinillas, encadenados...
- d. Mantenerse atentos a los valores humanos que aparecen subyugados o conculcados en la programación televisiva.

2.00 RESPONDER

En este nivel nos interesan las respuestas que van más allá de la simple atención al fenómeno. El estudiante está lo bastante motivado no solo como para hallarse dispuesto a atender, sino que quizá sea correcto decir que atiende activamente.

Podríamos decir que está haciendo algo con el fenómeno o en relación con él, además de percibirlo meramente, como en el caso del nivel inferior inmediato.

En esta categoría de responder se han realizado tres divisiones para ilustrar cómo se avanza en el continuo de "responder", a medida que el alumno está cada vez más comprometido con la práctica.

2.10 Consentimiento en responder

En este nivel nos interesa aquello que podría concebirse como una primera etapa de respuesta activa, después de que el alumno ha aportado su atención.

El estudiante da la respuesta, pero no ha llegado a aceptar totalmente su necesidad. Se supone que, dadas ciertas condiciones, de tal modo que otras posibilidades de respuesta estuviesen abiertas, y si no se ejerciera presión alguna para aceptar las pautas recomendadas por el maestro o las normas sociales, el estudiante posiblemente elegiría otra respuesta.

- a. Disposición a realizar un trabajo sobre montaje de imágenes recomendado en una clase sobre comunicación.
- b. Disposición a participar con otros alumnos en el rodaje de un documental en super-8.
- c. Disposición a visionar los programas de televisión de una jornada con el fin de realizar un análisis de los mismos.
- d. Disposición a ver una película sobre la que alguien ha pedido una opinión.
- e. Disposición a realizar una tarea cinema--

tográfica o paracinematográfica (hacer una crítica, escribir un artículo, filmar una escena, etc.) cuando alguien lo sugiere.

2.20 Disposición a responder

La clave para comprender el tipo de comportamiento que corresponde a este nivel es el término "disposición", que amplía la capacidad de efectuar una acción voluntariamente. No se trata de la respuesta a una orden o recomendación proveniente de otros. Es una respuesta voluntaria elegida conscientemente por el sujeto.

- a. El estudiante busca por iniciativa propia libros y revistas que tratan sobre la imagen.
- b. Se ocupa por sí mismo de conocer las películas más relevantes del mundo o del propio país.
- c. Realiza por propia iniciativa una película documental.
- d. Realiza por propia iniciativa una serie de diapositivas sobre un tema que despierta interés.
- e. Asiste voluntariamente a una conferencia o a una sesión de cine-forum.
- f. Asiste a rodajes, visita algún estudio de televisión, recorre alguna librería especializada, visita laboratorios, etc. en horas libres.

2.30 Satisfacción de responder

En el elemento adicional que en esta subcategoría se añade ocupa un lugar preeminente un senti-

miento de satisfacción, una sensación generalmente de placer, entusiasmo o agrado.

- a. El estudiante encuentra placer en la lectura de obras de cine.
- b. El sujeto responde emocionalmente ante una obra maestra de cine.
- c. Le agrada filmar un reportaje y analizarlo posteriormente en grupo.
- d. Goza recogiendo aspectos de la realidad a través de la fotografía.
- e. Disfruta ante la comunicación estética de una película.
- f. Disfruta ante los valores lingüísticos, sociales, filosóficos, informativos de un buen programa de televisión.

3.00 VALORIZAR

El sujeto internaliza, en distinto grado, un valor o conjunto de valores específicos o ideales.

El comportamiento categorizado en este nivel es lo bastante consistente y estable como para asumir las características de una creencia o actitud. En la situación apropiada el educando pondrá de manifiesto su actitud de manera tal que podrá decirse que sostiene un determinado valor.

Al distinguir tres niveles esta categoría otorga al término valor una especificidad mayor que la de uso corriente. Cada uno representa un grado más alto de internalización.

Un elemento importante de los comportamientos caracterizados por valorizar es que su motivación no procede del deseo de complacer o consentir, sino del compromiso del sujeto con el valor subyacente que determina la conducta.

3.10 Aceptación de un valor

En este nivel nos preocupa la atribución de un valor a un fenómeno, comportamiento, objeto, etc. El término "creencia", definido como "la aceptación emocional de una proposición o doctrina que se considera implícitamente como fundamento adecuado", describe la conducta dominante entre las que aquí se dan.

En el nivel inferior de valorizar nos ocupa la creencia que ofrece el menor grado de certeza, es decir, habrá mayor disposición a reevaluar la actitud sostenida que en los niveles superiores. Es una actitud en un cierto sentido tentativa; la creencia carece todavía de sólidos fundamentos.

Además de la coherencia en la respuesta, el comportamiento clasificado en valorizar expresa bastante continuidad con los objetos, fenómenos, etc. que le corresponden, de tal modo que las demás personas perciben al sujeto como poseedor de una creencia o valor.

- a. El estudiante posee un deseo duradero de saber expresarse a través de imágenes.
- b. Crece en la certidumbre de que a través de la imagen se expresan sentimientos e ideas profundas.

- c. Acepta el lugar de la imagen en la sociedad actual, valorando los aspectos positivos de esta comunicación.
- d. Gusto cada vez mayor por el cine como fenómeno lingüístico y estético.
- e. Acepta como deseo positivo la utilización integrada de los medios audiovisuales en la enseñanza.

3.20 Referencia a un valor

El comportamiento en este nivel implica que el valor ha sido aceptado no solamente en el sentido de que el sujeto está dispuesto a que se lo identifique con él, sino que inclusive lo procura, lo busca, lo desea.

- a. Interesa tanto un tipo determinado de estética cinematográfica que lo prefiere a todos los demás.
- b. Manifiesta una preferencia por la comunicación icónica (tanto para la recepción como para la emisión) frente a otros tipos de comunicación.
- c. Se interesa por hacer partícipes a otros de las características positivas que ha descubierto en la comunicación visual.
- d. Deliberadamente examina distintos puntos de vista, a fin de llegar a formularse sus propias opiniones respecto a la función o funciones de la imagen en la sociedad y en el individuo.

- e. Si existe una asignatura optativa sobre la imagen, el sujeto la elige anteponiéndola a otras.
- f. Asiste a cursos, Seminarios, Congreos, etc. relacionados con el tema.

3.30 Compromiso

En este nivel la creencia implica un cierto grado de certeza. Las ideas implícitas en un término como "convicción", o en una expresión como "más allá de toda posibilidad de duda", pueden ayudar a establecer claramente cuál es el comportamiento que nos proponemos clarificar aquí.

La persona que muestra el comportamiento característico de este nivel manifestará claramente, al mismo tiempo, el valor que sostiene. Actuará de alguna forma en beneficio del objeto valorizado, buscará las oportunidades de desarrollarlo, hará cada vez más profundo su grado de compromiso con el valor y las cosas que los representan. Trata de convencer a otros y busca adeptos a su causa.

En contraste con el nivel inferior de valorizar y con los precedentes, en este caso hay una tensión que debe satisfacerse.

- a. Realizar de forma más o menos permanente alguna actividad relativa al campo de los medios de comunicación social (filmar, fotografiar, investigar, criticar, etc.).
- b. Estar permanentemente informado de la actualidad productiva de cine, televisión, prensa infantojuvenil, etc.

- c. Desarrollar actividades por iniciativa propia (suscripción a revistas, participación en festivales y congresos, actividades investigadoras, etc.).
- d. Estar pultualmente informado de la bibliografía al respecto e incluso adquirir las obras más interesantes.
- e. Colabora de manera sistemática con grupos que se dedican al estudio, enseñanza e investigación sobre el tema.

4.00 ORGANIZACION

Esta categoría se propone clasificar los objetivos que describen el principio de la construcción de un sistema de valores.

4.1 Conceptualización de un valor

En este nivel se añade una nueva característica: la cualidad de abstracción o conceptualización, que hace posible que el individuo entienda cómo el nuevo valor se relaciona con los que ya habrá adoptado o con los que está en proceso de incorporar.

La conceptualización puede ser verbal o no. Será abstracta, y en este sentido, simbólica. Pero los símbolos no serán necesariamente verbales. El artista plástico podrá expresar sus sentimientos en los términos que le ofrece el medio de expresión que conoce mejor.

Muchos de los objetivos que aparecerán aquí están expresados de modo que parecen reclamar un

juicio comparativo entre distintos valores.

- a. Descubrir y cristalizar los supuestos básicos que constituyen el fundamento de los códigos cinematográficos.
- b. Formar un juicio y una actitud sobre la responsabilidad de la actuación de los medios de comunicación de masas en la sociedad y en el individuo.
- c. Relacionar las influencias de los medios de comunicación con las que ejercen los medios escolares.
- d. Aislar las características de la comunicación social en su incidencia sobre la propia psicología.
- e. Formar criterio sobre las características psicosociales que se derivan de la existencia y actuación de los medios de comunicación visual.

4.20 Organización de un sistema de valores

Los objetivos que corresponde clasificar aquí son aquellos para cuya obtención el alumno debe reunir un complejo de valores, posiblemente dispares, y establecer entre ellos un ordenamiento que contemple sus posibles interrelaciones. Lo ideal sería que esta interrelación ordenada fuera armoniosa y poseyera coherencia.

- a. El estudiante compara distintas prácticas de comunicación y entiende su utilización al servicio de los valores del individuo y la sociedad.

- b. Se forma un criterio personal de la verdadera importancia de los medios de comunicación en la sociedad actual y de su conexión con otros elementos que la integran y definen.
- c. Se identifica cordialmente con un medio en el que predomina un lenguaje de imágenes.
- d. Tiene un juicio propio ante la jerarquía de valores que está presente en los contenidos transmitidos por los medios.
- e. Integra la comunicación visual dentro de sus formas de expresión y la practica regularmente con satisfacción.

5.00 CARACTERIZACION POR UN VALOR O COMPLEJO DE VALORES

En este nivel de internalización los valores ya ocupan su lugar en la jerarquía establecida por el sujeto. Pero además ya se los ha ordenado en algún tipo de sistema internamente coherente y han controlado el comportamiento del sujeto durante un tiempo suficientemente largo como para haber dado lugar a una cierta medida de adaptación. La evocación del comportamiento no suscita emociones en el sujeto, excepto cuando se lo amenaza desde fuera, o cuando se lo desafía.

Se describe al individuo en términos de:

- Sus características personales únicas, es decir, los conjuntos básicos de orientación general que dan cuenta de una gran variedad de comportamientos dispares entre sí.

- Su filosofía de la vida o cosmovisión, los principios e ideas, el credo personal, que dotan de integración y acuerdo los distintos aspectos de su vida.

5.10 Conjunto generalizado

El conjunto generalizado es aquello que da coherencia interna al sistema de actividades y valores, en algún momento particular. Es la respuesta selectiva en su nivel más alto. A veces se hace referencia a ella como "tendencia determinante", como orientación ante los fenómenos o como una "predisposición" a actuar de una manera determinada.

Se trata de una respuesta persistente y coherente ante una verdadera familia de objetos o situaciones relacionadas entre sí.

Concebiremos como "conjunto generalizado" aquel que tiene por característica común de todos sus elementos integrantes la disposición a aceptar las evidencias fácticas. Nos ocuparemos del componente conductista.

No debe equipararse con el comportamiento ciego o estrecho. Preferimos concebirlo como una orientación básica que capacita al individuo para reducir y ordenar el complejo mundo que le rodea y actuar en él de manera acorde y efectiva.

Para el que mira desde fuera es la pauta interpretativa que hace del sujeto un ser humano previsible y comprensible.

- a. Forma el hábito de juzgar y criticar de manera objetiva y ajustada los hechos y consecuencias de los medios de comunicación.

- b. Tiene una visión personal de la sociedad y del hombre de hoy, inmerso en un clima que crean los medios de comunicación de masas.
- c. Tiene confianza en las posibilidades de los medios de comunicación como favorecedores del desarrollo personal y social.
- d. Disposición a enfrentar los hechos de la comunicación de masas y las consecuencias que se derivan de ella.
- e. Juzga los problemas de la imagen desde el punto de vista de las situaciones, los propósitos y las consecuencias implícitas, antes que tomando por base preceptos fijos y dogmáticos o fantasías emocionales.
- f. Planifica sistemáticamente sus actividades relacionadas con los medios de comunicación (tanto en su condición de receptor como en la de emisor).
- g. Persistencia en la utilización del lenguaje icónico como un medio de comunicación estética y semántica.

5.20 Caracterización

Este nivel, que constituye la culminación del proceso afectivo, abarca los objetivos más amplios, tanto respecto de los fenómenos que cubren como en cuanto a la variedad de comportamientos incluidos. Así, por ejemplo, encontraremos aquí aquellas conductas que se relacionan con nuestra cosmovisión, nuestra filosofía de la vida o nuestra actitud fundamental ante las personas y las cosas: un sistema de valores que tiene como objeto la totalidad de lo conocido o cognoscible.

Tal como lo indica el título de la categoría, los

objetivos incluidos en 5.20 son tan amplios que tienden a caracterizar casi por completo al individuo. Podría cuestionarse auténticamente si una categoría de este tipo deberá ser incluida en una taxonomía que se propone ayudar a los maestros y a los investigadores a entender el significado de sus objetivos y a encontrar maneras para medir los resultados alcanzados.

- a. Desarrolla un código de comportamientos que se basa en la comunicación.
- b. Desarrolla una filosofía de la vida bajo la cual interpreta y utiliza los medios de comunicación visual.
- c. El estudiante desarrolla una ética que preside su interpretación y su manejo de la imagen.
- d. El estudiante crea una jerarquía de valores entre los que se encuentra el cine como arte, comunicación, lenguaje, filosofía, fenómeno cultural, social, político, etc.
- e. Desarrolla un código de comportamientos que preside el espíritu de solidaridad y de libertad de todos los humanos y al que pone a disposición la comunicación por la imagen.

REDUCCION DE LOS NIVELES DE ABSTRACCION DE LOS OBJETIVOS

El grado de abstracción de los objetivos educacionales es una permanente amenaza sobre la operatividad que exige la actividad educativa. De ahí la necesidad de ajustar progresivamente el contenido excesivamente abstracto a unos niveles de concreción cada vez mayor.

Este proceso de reducción se puede aplicar a cualquiera de los objetivos de la taxonomía. Hacerlo aquí sería un intento tan pretencioso como querer construir un mapamundi de tamaño natural. Lo haremos solamente con dos de ellos.

Una vez formulados de manera operativa los objetivos habría que ajustar su consecución (en cuanto a ritmo, profundidad y naturaleza) a las características psicológicas de los sujetos, a las circunstancias concretas en que se mueve y a la programación general de objetivos.

Es frecuente que la fijación de objetivos en la educación adolezca de un elevado nivel de abstracción que impide su afinada: comprensión, su adecuada consecución y, lógicamente, una evaluación objetiva. Mager (5) enumera una serie de características que deben tener los objetivos para gozar de un grado suficiente de operatividad:

- Identificación inequívoca de una conducta terminal.
- Descripción precisa, enumerando cuantos detalles se consideren pertinentes, de las condiciones en las que el educando ha de ser capaz de realizar la conducta observable antedicha.
- Indicación expresa del criterio de evaluación, es decir, del grado de consecución mínimo que se consideraría aceptable o, lo que es lo mismo, del umbral de rendimiento a partir del cual se conviene en considerar que el objetivo ha sido logrado.

"Cuando vamos "reduciendo" el nivel de abstracción de un objetivo educacional propuesto, no sólo vamos concretando lo que significa haber logrado dicho objetivo (en térmi-

(5) MAGER, R.F.: op. cit.

nos observables), sino, además, lo que hay que hacer para lograrlo." (6).

Una formulación abstracta produce una amplísima diversidad de significación de carácter semántico y, por supuesto, una fuerte equivocidad operativa. "Todos los autores suelen coincidir en que, a medida que vamos "operacionalizando" semánticamente un objetivo de aprendizaje, lo vamos también especificando prácticamente, es decir: a medida que vamos explicitando comportamientos concretos (observables), significados (subsumidos) por un objetivo educacional, aparece cada vez más claramente sugerido qué es lo que procede hacer para ayudar al alumno a conseguir el objetivo propuesto" (7).

Vamos a reducir la abstracción del objetivo primero de cada dominio. Permanecen "en la sombra" numerosas cuestiones que habría que afrontar:

- . La precisión de los límites entre la lógica y la opcionalidad. Porque una cosa es la deducción lógica de objetivos más concretos y otra es la exigencia polimórfica de la praxis didáctica.
- . El rigor mismo del nexo lógico en el que se apoya la reducción, a veces muy próximo a la arbitrariedad de quien la realiza.
- . La incompatibilidad de uno de los objetivos con otros anteriores o posteriores en la escala, o bien respecto a algunos objetivos de otras áreas.
- . La distancia entre un nivel y otro de la jerarquía taxonómica. ¿Existe una posibilidad de medición objetiva?
- . La pertinencia del establecimiento de un número determinado de pasos en la reducción.

(6) FERNANDEZ PEREZ, M.: Didáctica II: Programación, métodos y evaluación, UNED, Madrid, 1976, pág. 69.

(7) Ibidem, pág. 70.

Hemos desarrollado la taxonomía de objetivos cognoscitivos de B.S. Bloom. A nivel 6 de abstracción tenemos la categoría CONOCIMIENTO.

Reduciendo la abstracción, tenemos tres subcategorías, de las cuales solamente trabajamos la relativa al "Conocimiento de los datos específicos", que situaremos en el nivel 5 de abstracción. Podríamos operar de la misma manera con los otros dos objetivos situados en el mismo nivel.

En el nivel 4 elegimos el objetivo correspondiente al "Conocimiento de la terminología".

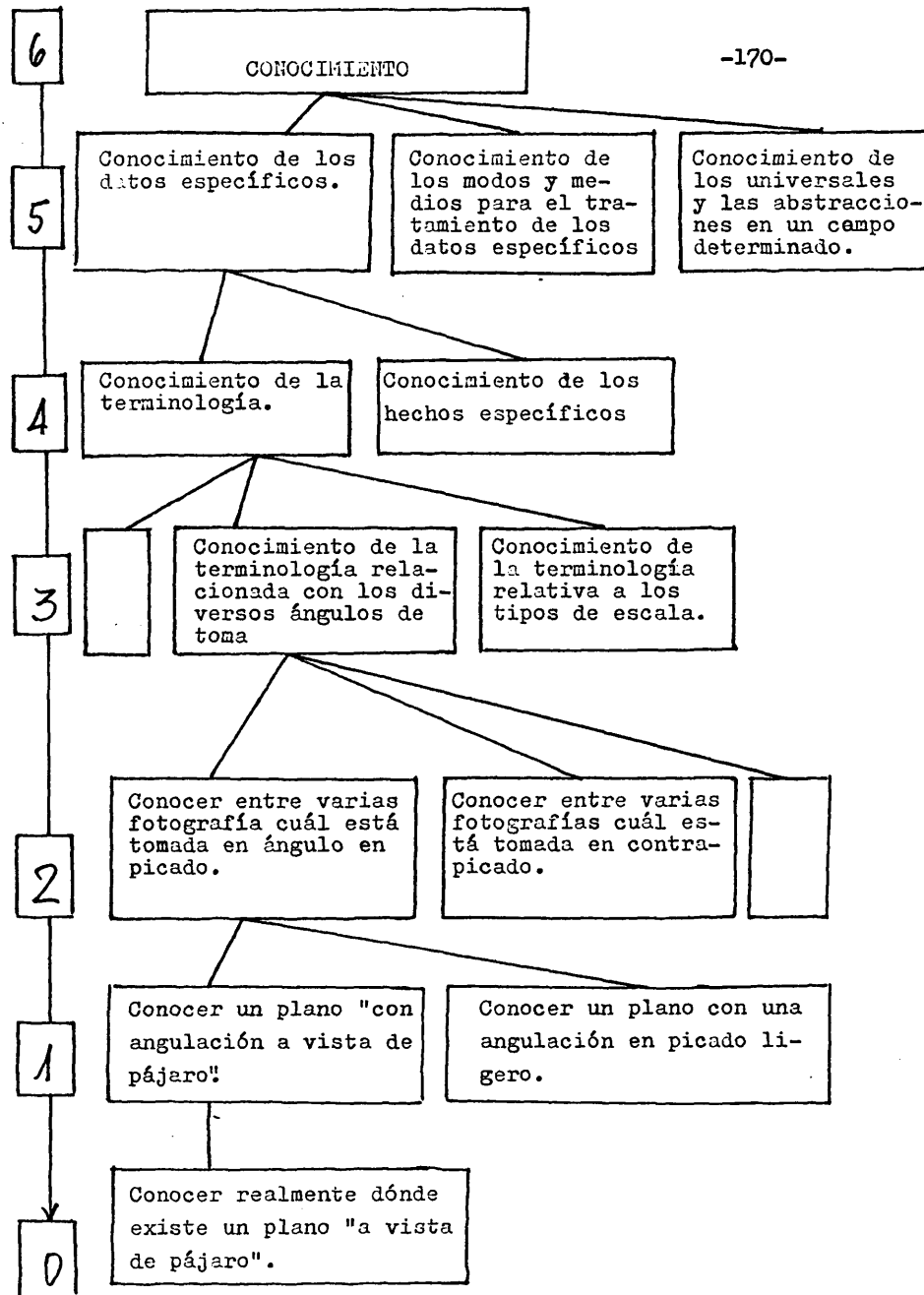
Operacionalizando todavía más este objetivo nos encontramos con el nivel 3 de abstracción en el que situamos el "Conocimiento de la terminología relativa a los diversos ángulos de toma". En el mismo nivel colocamos el conocimiento de la terminología relacionada con los tipos de escala. Y, simbólicamente, colocamos un rectángulo blanco para dar a entender que podrían añadirse otros objetivos del mismo tipo.

En el nivel 2 se especifican algunos tipos de angulación dentro del concepto general de la terminología relacionada con los ángulos de toma. Nuevamente se incluye un rectángulo en blanco para expresar la posibilidad de aumentar los objetivos de ese mismo nivel.

En el nivel 1 "descendemos" a un tipo de objetivos en el conocimiento de la terminología correspondiente a las angulaciones en picado: la angulación "a vista de pájaro", por ejemplo.

El grado 0 supone la realización efectiva del nivel 1, es decir, la puesta en práctica de esa adquisición de conocimiento.

En el margen izquierdo se hace constar el diferente grado de abstracción. No es fácil determinar la distancia que existe entre uno y otro. Es probable que no sea la misma la del 6 al 5 (por ejemplo) que la del 2 al 1.



Hacemos ahora el mismo ejercicio de reducción con un objetivo del dominio afectivo. Colocamos la categoría "Recibir" en el nivel 6 de abstracción.

En el nivel 5 incluimos las tres subcategorías que B.S. Bloom hace derivar de la primera: "Conciencia", "Disposición a recibir" y "Atención controlada o selectiva".

De las tres, tomamos una ("Conciencia") de la que hacemos depender -en un nuevo paso concretizador- otros objetivos más particulares. Como esos dos, podríamos añadir otros muchos, manteniendo el mismo nivel abstractivo. Estaríamos situados en el nivel 4 de abstracción.

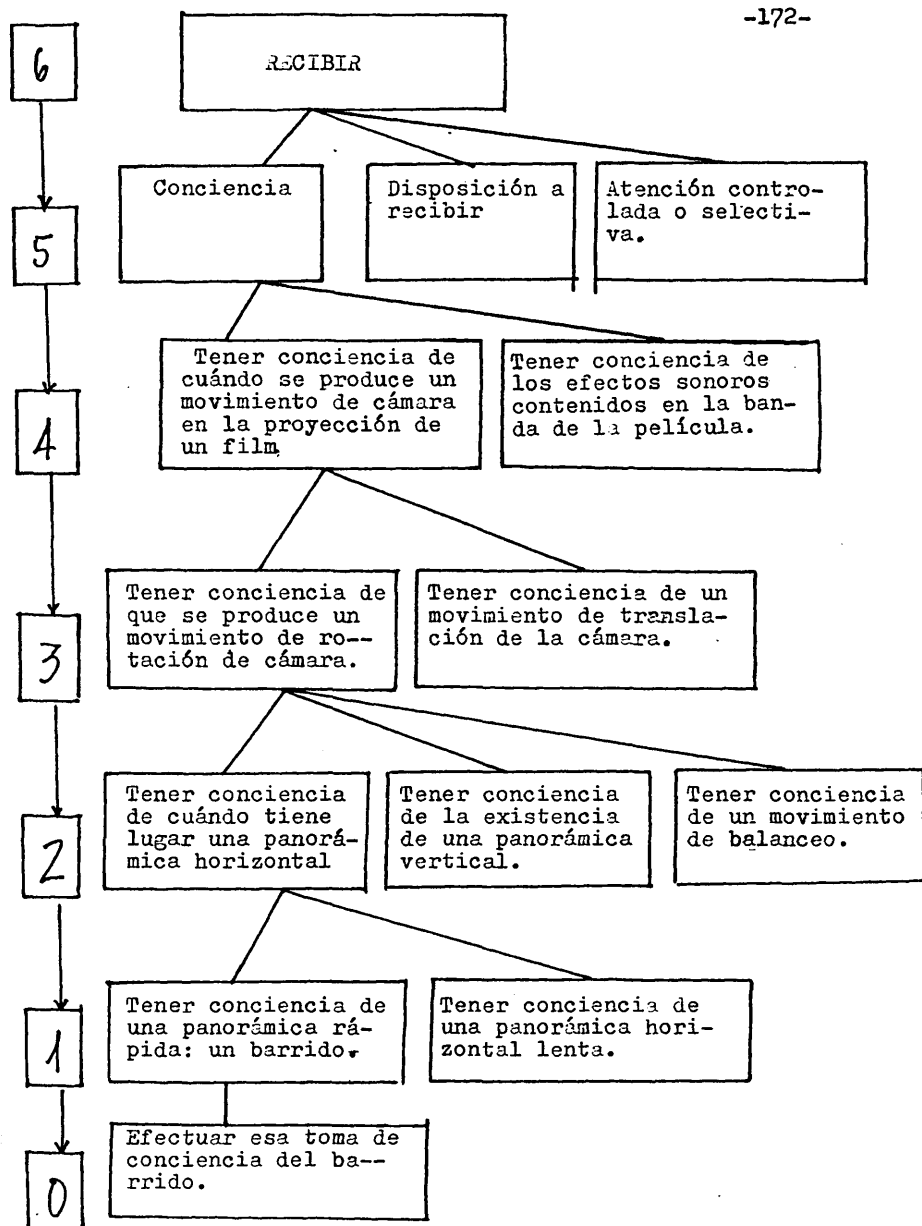
Al nivel 3 corresponde desarrollar un tipo particular de toma de conciencia, no ya en sentido general, sino referida a los diversos movimientos de cámara que se pueden dar en un film.

En el nivel 2 se especifican diversos tipos de movimientos de rotación (la cámara se mueve sobre sus propios ejes): panorámica horizontal, panorámica vertical, movimientos de balanceo.

Eligiendo uno de ellos (la panorámica horizontal) llegamos al nivel 1 de abstracción al concretar los diversos tipos de movimientos de cámara en una panorámica horizontal.

Como decíamos anteriormente, el nivel 0 supone la puesta en práctica de esa toma de conciencia que nos hace ser explícitamente conscientes del momento en que se da un barrido en una película. O bien, de otros modos de realizar panorámicas lentas horizontales.

También aquí queda sin resolver el problema de la distancia existente entre cada grado de abstracción. Y los restantes problemas a los que hemos aludido más arriba: incompatibilidad, nexos lógicos, divergencia semántica, etc.



HACIA UNA DEFINICION DEL CONCEPTO DE IMAGEN

A. Raíces etimológicas y conceptuales

¿Qué es la imagen? He aquí una pregunta sencilla cuya respuesta sería tan compleja y tan larga que resultaría inabarcable si no recortásemos de alguna manera el universo semilógico y semántico que lleva consigo.

La polisemia del término "imagen" es prácticamente incontrolable desde una perspectiva sincrónica. Cuánto más si abrimos el ángulo de visión para alcanzar todo su recorrido en la historia de la filosofía.

Cerraremos el diafragma de nuestras pretensiones para no perdernos en un bosque de acepciones. Una enciclopedia titulada "La Communication" (C.E.P.L., 1971) dedica al término imagen treinta y seis páginas de texto muy conciso, firmadas por Abraham Moles. La proliferación de sentidos nos obliga, pues, a reducir el enfoque y a centrar el esfuerzo definitivo.

Bucearemos en algunas raíces etimológicas que sustentan el vocabulario relacionado con la imagen. (1).

- a. Del sustantivo latino "imago -inis" que equivale literalmente a "retrato", "reproducción", "representación", han derivado una serie de adjetivos: imaginario, imaginativo, donde coinciden la vocación concreta y la vocación (si no abstracta) por lo menos irreal del vocablo utilizado. Lo imaginario, la imaginación la conciencia imaginadora, inspiraron a los filósofos mucho antes del auge del psicoanálisis. Solamente en el campo de la psicología, Meyerson enumera trece acepciones del citado vocablo.

La "imagen mental" ha tenido una larga tradición filosófica que llega hasta nuestro días. "La imagen mental -dice Sartre- es una cierta manera que tiene la

(1) THIBAUT-LAULAN, A. M.: Imagen y comunicación Ed. Fernando Torres, Barcelona, 1973, pág. 17 y ss.

conciencia de darse un objeto. No es la conciencia de una imagen, sino la conciencia de un objeto como imagen".

Si el pensamiento no está constituido por imágenes (como quiere la escuela de Würzburg), se constituye en imágenes. "El pensamiento se organiza con palabras, pero se piensa en imágenes, se concibe con imágenes".(2). Sartre dice al respecto: "La imagen si surge como el límite inferior hacia el cual tiende el saber cuando se degrada, se presenta también como el límite superior hacia el cual tiende la afectividad cuando procura conocerse. ¿No sería la imagen una síntesis de afectividad y de saber?". El cine (donde la imagen, venida de fuera, sustituye momentáneamente a la imagen mental) tiende a demostrarlo.

Se habla también de imagen verbal. Charcot dice que esta unidad estaría constituida por el conjunto de numerosas imágenes de diferente carácter: una imagen visual y una imagen auditiva acompañada por una imagen "cinestésica" (asociada a las impresiones táctiles o a algún esfuerzo muscular significados por el objeto) y por una imagen "oral" (asociada a la motricidad de la elocución). El conjunto constituiría la palabra. Sin embargo, para Jean Mitry, la imagen verbal serían los diferentes aspectos de la imagen mental, en tanto que ésta está asociada a las palabras que la provocan, y más particularmente, a la imagen sugerida por las estructuras fonéticas entonces determinantes.

- . La idea se identifica con una imagen. Y las palabras sugieren imágenes. Se trataría entonces de imágenes de primer grado.
- . Pero hay imágenes no sugeridas por el sentido lógico sino por el sentido poético ("estrella de mi vida"): tenemos imágenes de segundo grado.

(2) HIPPY, J.: Estética y psicología del cine, Ed. Siglo XXI, Madrid, 1973, capítulo 4.

Decimos que la imagen es "representación", "reproducción", "retrato". Y si es retrato, lo es de algo. Por eso la imagen, es imagen de algo.

La imagen perceptiva (al mirar las cosas tengo una imagen de ellas) no se desprende en absoluto de las cosas, y no tiene existencia propia. La postimagen sigue vinculada de algún modo a la percepción. E incluso la imagen eidética.

La imagen fotográfica o fílmica es la reproducción "mecánica" de un real enfocado a través de un objetivo. Se fija sobre un soporte gracias al cual adquiere un carácter de realidad objetiva. La imagen fotográfica o fílmica se da efectivamente como imagen. Existe objetivamente como tal. Se desliga de las cosas de que es imagen. Se independiza de los objetos, ya que podemos contemplarla o proyectarla sin necesidad de tener presente la referencia al objeto de que es imagen. La imagen es, pues, una percepción objetivada.

Ahora bien, la imagen (que reproduce la realidad) no es esa realidad. En la imagen de una cama yo no puedo dormir. Además, la reproducción es bidimensional, no tiene las tres dimensiones de la realidad. Y todavía: la imagen supone una visión espacial desde un punto de vista. Pero habría muchos más y sólo sucesivamente podrían abarcarse. Sin embargo, el objeto es simultáneamente todos esos enfoques.

- . Una imagen es un "analogon" de la cosa representada.
- . Es también -y en cierto modo- su signo ya que no es la cosa misma, sino "algo" que la representa.
- . Puede ser también signo de una realidad que sugiere o simboliza y de la que, por supuesto, no es imagen.

- b. La raíz de la palabra i-mag-o es la misma que la de mag-ia. Raíz que entraña componentes semánticos de "encanto", "hechizo" o "atractivo" con que una cosa deleita o cautiva.

Es conocida la fascinación que produjeron las primeras sesiones de los Lumière. La admiración no la provocaba tanto el contenido exótico o fantástico de las imágenes, sino también lo cotidiano, lo conocido que se ofrecía a través de un medio "espectacular". A la gente le maravillaba lo que no le maravillaba. Le parecía fascinante ver y verse en lo que estaba haciendo cada día. Las primeras películas contenían filmaciones de algo bien conocido: la salida de los obreros de una fábrica, la llegada de un tren a una estación, un estornudo, etc. Sin embargo, la imagen de estas cosas producían un asombro casi insoportable. La gente corría y se apretujaba en el Salon Indien no para ver algo maravilloso, sino de una forma maravillosa.

Moussinac dice que "el cine mantiene el contacto con lo real y lo transforma en magia".

"Desde 1861, casi en su nacimiento, la fotografía ha sido aprehendida por el ocultismo, es decir, por ese digest de creencias y prácticas que comprende el espiritismo, la clarividencia, la quiromancia, la medicina de los curanderos y las diversas religiones o filosofías esotéricas. Curanderos, hechiceros y videntes que hasta entonces actuaban con amuletos o por medio de representación mental, emplean en adelante la fotografía, con la que tratan y curan, localizan al hijo o esposo desaparecido, hechizan, ejecutan los maleficios del hechizo cada vez con mayor frecuencia gracias a la fotografía. Dicho de otro modo, la fotografía es, en el sentido estricto del término, presencia real

de la persona representada; en la fotografía se puede leer el alma de la persona, su enfermedad, su destino. Más aún: por ella y sobre ella es posible una acción". (3).

Existe en muchas culturas antiguas (hasta hace poco era muy evidente en China) un miedo instintivo a la posesión maligna de la fotografía.

¿No producen desazón -todavía hoy y entre nosotros- los fotógrafos? Edgar Morin dice que el fotógrafo despierta recelo aunque sólo haya fotografiado una pared.

Morin realiza un excelente estudio sobre "el doble" y la imagen. "El doble -dice- concentra, como si en él se hubieran realizado, todas las necesidades del individuo, y en primer lugar su necesidad más locamente subjetiva: la inmortalidad". (4).

El doble (esa imagen-espectro del hombre) se reconoce en el reflejo o en la sombra, se proyecta en el sueño, en la alucinación y en la representación pintada o esculpida, fetichizada y magnificada en las creencias, en el espejo de los ensueños.

"Doble e imagen deben ser considerados como los dos polos de una misma realidad. La imagen posee la cualidad mágica del doble, pero interiorizada, naciente, subjetivizada. El doble posee la cualidad psíquica, afectiva de la imagen, pero alineada y mágica". (5).

La imagen, como juego mágico de presencia-ausencia, como encuentro confuso de presente que arranca del pasado y que se perpetúa en el futuro, contiene unos elementos mágicos. Realidad-irrealidad, objetividad-subjetividad, lo visible-lo oculto, lo social-lo indivi-

(3) MORIN, E.: El cine o el hombre imaginario, Ed. Seix Barral, Barcelona, 1972, pág.28.

(4) Ibidem, pág.34.

(5) Ibidem, pág. 39.

dual... se mezclan en la imagen de forma difícilmente explicable.

- c. Dentro del vocabulario de la imagen también se encuentra la radical videre, que inicia la corriente semántica hacia todo lo que deriva de la óptica. A pesar de la expresión familiar "ver visiones" que se refiere a los fantasmas, apariciones y visiones (visionario es aquel que, en fuerza de su fantasía exaltada, ve, se-figura y cree cosas quiméricas), las palabras visual, visión y todos sus compuestos se utilizan generalmente en una acepción muy realista y técnica.

La acentuación se pone esta vez sobre el carácter material y mensurable que constituyen los hechos perceptivos y sobre la contribución que la mecánica, la óptica y la electrónica aportan a la fabricación de las nuevas visiones del hombre. La televisión es una "aparición milagrosa" de la que el hombre moderno es un privilegiado vidente.

Así se llega a la distinción entre imágenes naturales y artificiales (u ópticas). Se llega a la imagen electrónica, que es producida sin la presencia del objeto.

"La imagen visual grabada, artificial, no tiene la misma propiedad de permanencia o de invariación en la transposición (del directo al grabado). Su reproducción a partir del campo óptico natural es inevitablemente una deformación, una transformación, una metamorfosis... Esta diferencia establece la especificación de la imagen visual respecto a las imágenes sonoras y respecto al discurso icónico". (6). Este texto de Pierre Naville, a raíz del cual se propuso un método de análisis y de utilización de la imagen óptica, permite comprender cómo el campo óptico de reproducción de las visio-

(6) NAVILLE, P.: "Recherches pour une sémiologie de l'image optique", en Epistemologie sociologique, 9, 1970.

nes externas o internas, se presta a estudios biológicos, matemáticos, comportamentales, cuyo denominador común sigue siendo la cuantificación y la combinatoria.

Su carácter óptico y artificial hace de ella un objeto y no sólo una proposición. En último extremo se podría considerar que la parte instrumental es la que crea una situación original.

La imagen, decíamos, tiene algo de mágico. Pero la imagen es también una domesticación de la realidad, una realidad ella misma, que puede ser sometida a análisis no sólo conceptuales sino matemáticos. (7).

- d. Una cuarta raíz etimológica, esta vez griega (eikon=imagen, retrato) ha alcanzado últimamente un gran auge. Los especialistas, indudablemente preocupados por liberarse de la pesada herencia filosófica y religiosa que lleva consigo la palabra imagen, crean toda clase de neologismos a partir de la palabra icono: iconal, iconicidad, iconología, iconografía.

De todos modos, hemos de hacer un puente con la raíz griega para poner entre paréntesis la habitual interpretación de icono como representación devota, de pincel o de relieve, usada en las iglesias orientales. En semiología se entiende por icono todo tipo de signo que opera de hecho por similitud entre los elementos, por ejemplo el dibujo representado y la cosa representada. "El icono es un signo cuyo significante representa directamente la cosa significada", dice Jean Cloutier. (8).

De la palabra original se conserva su aspecto analógico o similar, sea cual fuere la materia o la substan-

-
- (7) SANTOS GUERRA, M.A.: Análisis estructural de "La diligencia", de John Ford, Cítedra de Cine de Valladolid, Tesina de Diplomatura, 1973.
(8) CLOUTIER, J.: L'ère d'Emeroc, Les Presses de L'Université, Montréal, 1975, pág. 95.

cia que sirve para representarla.

El signo icónico puede ser de naturaleza visual -natural, dibujado, óptico- pero también acústico, olfativo y táctil. Lo esencial es el parecido, la reproducción, el hecho de que la significación se apoye sobre una relación motivada y no sobre una relación arbitraria, como es el caso de los signos lingüísticos, con excepción de los onomatopéyicos.

En este sentido, no sería igual hablar de lo audiovisual que de lo verbo-icónico. El sonido y la imagen de un filme, por ejemplo, constituyen unos signos icónicos, pero las palabras pronunciadas y los textos o títulos que se ofrecen a la lectura evidencian unos signos arbitrarios e inmotivados.

El Diccionario define la imagen como "figura, representación, semejanza y apariencia de una cosa". Y también: -en el plano físico que acentúa la raíz etimológica que apuntábamos en el apartado c)- "la reproducción de la figura de un objeto por la combinación de los rayos de luz". Por extensión, se define como imagen "la representación mental de alguna cosa percibida por los sentidos".

Lilia F. de Menegazzo (9) insiste en el carácter de representación figurada, relacionada con el objeto por su analogía o su semejanza perceptiva. Y ensaya una definición que sitúa dentro de una moderna teoría de la imagen y de una "civilización de la imagen": imagen es toda representación visual que mantiene una relación de semejanza con el objeto representado".

¿Qué pasa entonces con la imagen que se denomina no figurativa? Evidentemente, si se toma en rigor la defi-

(9) MENEGAZZO, L.F.: Diáctica de la imagen, Ed. Latina, Buenos Aires, 1977, pág. 15.

nición, encierra una flagrante contradicción interna. Porque no figurativa quiere decir que no sirve de representación o figura de otra cosa.

Podríamos -tratando de ser fieles al universo semántico de la definición- sugerir que la imagen no figurativa lo es solamente en relación a las "cosas materiales", pero que mantiene una semejanza con la idea o el sentimiento del autor al crearla.

"Toda imagen es una visión que ha sido recreada o reproducida. Es una apariencia o conjunto de apariencias que ha sido separada del lugar y del instante en que apareció por primera vez y preservada por unos momentos o unos siglos. Toda imagen encarna un modo de ver". (10).

Esa visión, "recreada o reproducida" puede ser incluso una imagen abstracta. En cuanto reproduce una idea o un sentimiento de su autor.

La imagen -su naturaleza, su entraña- encierra una serie de características que intentaremos reseñar brevemente:

- La imagen es a la vez presencia y ausencia: La imagen no es más que un doble, un reflejo, una ausencia. Pero al mismo tiempo es la reproducción de la realidad, un modo de hacerla presente. Sartre dice (refiriéndose a la imagen mental) que su característica esencial "es una determinada manera que tiene el objeto de estar presente en el seno mismo de su ausencia" o de estar ausente en el seno mismo de su presencia. Como dice el mismo Sartre, "el original se encarna, desciende a la imagen" La imagen es una presencia vivida y una ausencia real, una presencia-ausencia.

(10) BERGER, J.: Modos de ver, Ed. Gustavo Gili, Barcelona, 1975, pág. 15.

- . La imagen es a la vez sueño y realidad: Paradoja que se hace más patente en el cine. Porque en el cine, como dice Paul Valéry, todos los atributos del sueño están revestidos con la precisión de la realidad.

La subjetividad y la objetividad se mezclan de manera constante. "Lo real está bañado, rodeado, llevado por lo irreal. Lo irreal está amoldado, determinado, racionalizado, interiorizado por lo real".(11). Todo cine es ficción. Pero, al mismo tiempo, es realidad.

- . En la imagen se encierra una carga racional y otra afectiva: La informa de algo, pero sugiere, despierta el sentimiento. "En la gama de actitudes posibles ante una imagen (o una serie o secuencia de imágenes) nos encontramos -dice Thibault-Laulan- con dos polos extremos: de un lado, la contemplación, con todo lo que implica de gozo estético; de otro, la acción (por otra parte puramente mental, a menudo), que consiste en identificar, comprender, descifrar el mensaje bajo forma visual".(12).
- . En la imagen hay algo visible y algo oculto: La imagen expresa algo de una manera explícita, pero también tiene capas ocultas de significación que es necesario explorar. Y, quizás, otras a las que nunca se llega. "Querer conocer la imagen lleva, en primer lugar, a saber lo que ella contiene de visible o de oculto; por tanto, es necesario utilizar un método de análisis del contenido total de la imagen con el fin de estar en condiciones de exponer completamente sus distintas características".(13).

(11) MORIN, E.: op. cit., pág. 183

(12) THIBAUT-LAULAN, A.M. op. cit. pág. 29

(13) THIBAUT-LAULAN, A.M., op. cit. pág. 120

- La imagen es un fenómeno individual y social: Cualquier imagen tiene un autor. Pero desde las culturas más antiguas, la imagen ha tenido sus raíces en el suelo de las civilizaciones.

"La imagen es inseparable de toda civilización. Las huellas más antiguas de la humanidad, desde que ésta se distingue claramente de la animalidad, ofrecen a nuestros ojos precisamente "imágenes", es decir objetos simbólicos. Las vasijas, los collares, las efígies colocadas en las sepulturas, han estado siempre dispuestas allí, no como utensilios, sino como un reflejo del más allá o como testigo de la vida terrestre. Una imagen, cualquiera que sea su formato o soporte, nunca es puramente material, pues propone un doble, un espejo, una representación. Su vocación es incitar a la superación del aquí-y-del-ahora, de remitir, de incidir". (14).

La representación figurativa de un objeto, es el imperativo que nace de tendencias biológicas y psicológicas relacionadas con los estímulos del medio. Lo esencial de la representación se sostiene sobre dos grandes pivotes: el "yo profundo" por una parte y "yo cultural", el "yo colectivo".

Pensemos en toda la mitología apoyada en el juego del agua y de las imágenes, de los espejos y las imágenes reflejadas. El mito de Narciso, el mito de Acteón... La imagen ha estado desde sus comienzos asociada a lo misterioso, a lo mágico y lo sagrado.

Las pinturas rupestres surgían como un deseo profundo de dominar la realidad, de domesticar el mundo, de "poseerlo" mágicamente.

(14) THIBAUT-LUDAN, A.M.: La imagen en la sociedad contemporánea, Ed. Fundamentos, Madrid, 1975, pág. 11.

Los pintores que trabajaban en la ornamentación de las sepulturas egipcias eran estrechamente vigilados. Sapi- do es que la extraordinaria producción de imágenes supo- nía lanzar un puente a la traanscendencia, echar raíces en la inmortalidad.

Los iconos orientales estaban hechos para ser com- templados. Se situaban en techos y lugares altos para "lanzar" la mirada y el corazón de los creyentes hacia el cielo.

"La imagen, que ofrece a cualquier hombre el poder de escapar a dimensiones contingentes de espacio y tiem- po en que vive, fue, en los primeros tiempos de la era cristiana, la representación de lo irrepresentable, de Aquel que no es de ningún tiempo ni de ningún lugar. Se trataba de una función de la imagen que tenía su origen en el paganismo. En aquel momento las imágenes de Cris- to, de la Virgen y de los santos ornaban todas las igle- sias y eran adoradas como "dioses lares". Ese tipo de ma- nipulación de la imagen provocó que, en el año 730, León III, el Isaurio, prohibiera el culto a las imágenes". (15).

El rito musulmán prohíbe la utilización de toda ima- gen humana o animal e incluso la foto turística es mira- da con recelo por el creyente que teme "perder su alma".

No insistiremos más, porque creemos suficientemente claro que la imagen ha tenido en todas las culturas (co- mo veremos que sucede con la imagen en nuestra sociedad) unos componentes arraigados en la dinámica social.

. La imagen es a la vez concreta y abstracta: Tiene un soporte material (aunque la imagen es representación de un objeto, ella es también un objeto). Ese soporte

(15) CASASUS, J.M.: Teoría de la imagen, Salvat Editores, Barcelona, 1974, pág. 71.

puede ser considerado en sí mismo, con exclusión de cuanto pueda serle extraño o accesorio. Además, la representación material que en él se hace aparece un objeto concreto. No sucede como en el campo del lenguaje escrito fonético. Una palabra ("perro") encierra un concepto en el que "cabén" todos los perros posibles. La fotografía de un perro se refiere a un perro concreto. "Este" perro.

Pero también es cierto que la imagen dice algo que está "más allá" de ese soporte material. Hace referencia a algo distinto al propio sujeto que lo expresa. E incluso tratándose de la imagen de un perro concreto, puede saltar a la "idea de perro", usando el trampolín de su poder evocador.

- La imagen es a la vez pasado, presente y futuro: En efecto, la imagen es una encrucijada temporal. Incluso una imagen tan sencilla como puede ser una fotografía de un acontecimiento familiar (las fotos de la boda, por ejemplo, tienen toda una amplia carga psicológica y social en la vivencia del tiempo). La foto de ese acontecimiento es un "presente" de un pasado. Y sé que se va a prolongar indefinidamente en el futuro. Es un modo de eternización. Pero, al mismo tiempo, la imagen es una ventana al pasado. Cuando nos asomamos al álbum familiar a las fotos de la infancia, estamos recuperando el tiempo pasado, estamos reviviendo el ayer.

La imagen, congelación del tiempo. Pero también lugar mágico donde se recrea el tiempo, donde se dinamiza la historia.

"La imagen,-dice Abraham Moles- es un soporte de la comunicación visual que materializa un fragmento del medio óptico (universo perceptivo) susceptible de persistir a través del tiempo". (16).

(16) MOLES, A.: "¿Hacia una teoría ecológica de la imagen?" en Imagen y Comunicación, Ed. F. Torres, Barcelona, 1973, pág. 47.

- . La imagen es a la vez objetiva y subjetiva: El autor de una imagen (supongamos que se trata de una imagen fotográfica) de carácter documental. El fotógrafo, ha querido reflejar fielmente un paisaje, pero necesariamente ha tenido que hacer una elección entre miles (perspectiva, angulación, distancia, luz, color...). El "objetivo" de la cámara es evidentemente subjetivo.

Lo mismo sucede con el sujeto receptor, con el que contempla esa fotografía. La imagen lo informa fielmente de su contenido visual. Esto es lo que ves, esto es todo. Pero no. La fidelidad de la percepción de la sensación, mejor dicho) se cruza con todo el caudal de subjetividad que arranca en parte de la imagen -que a la vez que representa, evoca- y en parte del sujeto que inevitablemente tiene una forma peculiar de ver, un mundo de expectativas, actitudes, recuerdos, etc. que vuelca sobre su lectura de la imagen.

No quisiera terminar esta relación de características de la imagen sin hacer mención de algunas especiales notas que distinguen a la "imagen impresa", que es la que el hombre moderno conoce con más frecuencia, con la que se encuentra a cada paso, en cada momento.

De la imagen recóndita, pintada en el interior de las cavernas de Altamira, hasta esta imagen que se cuelga en las casas, que asalta al transeunte, que domina la sociedad, media un proceso de cambio importante. La ecología de la imagen es ya otra. Y lo es también la naturaleza misma de la imagen.

La imagen se ha democratizado. La imagen se ha multiplicado. Se producen imágenes en serie. Una revista cargada de imágenes multiplica -con gran perfección, con gran rapidez- una serie de fotografías. La televisión y el cine son

"máquinas" de producir imágenes.

¿Qué características tiene esta imagen industrializada?

- . "La imagen impresa difiere radicalmente de lo que era antes. De golpe se vuelve agresiva, mordaz, panfletaria, como si un deseo de venganza reprimido durante tanto tiempo poseyese a los grabadores", dice Anne Marie Thibault.

En efecto, la democratización de la imagen la obliga a cumplir unas funciones completamente nuevas. La imagen ha perdido algo de sus dimensiones mágicas, de sus funciones sagradas. Ha descendido a las pequeñas luchas del hombre, a las campañas persuasivas, a los intentos recreativos y didácticos, etc.

- . La imagen ha intensificado las funciones "utilitarias". Pretende "servir para algo". Se utiliza con el fin de conseguir algún efecto. Convencer, persuadir, informar, recrear... Y, sobre todo, se trata de la utilización de la imagen por parte de unos sujetos respecto a otros. La manipulación de la imagen se hace característica de la imagen impresa.

"La proliferación de la imagen, considerada como un instrumento de información, acentúa la tendencia del hombre moderno a la pasividad... Se puede decir que este continuo asalto a la mirada apunta hacia la creación de un espectador inerte... Se podría decir que la imagen, tal y como se utiliza hoy día, apunta a apagar en el psiquismo las célebres reglas sobre la acción que Tylos había promulgado, reduciéndole a las leyes de la máquina". (17).

- . La imagen impresa tiene un soporte endeble. El papel, en general, es de mediocre calidad. La abundancia de

(17) HUYGHE, H.: Los poderes de la imagen, Ed. Labor. Barcelona, 1968.

ejemplares, la rapidez, la economía, la difusión masiva obligan a que el soporte sea frágil. Al día siguiente se volverá a producir otra avalancha. La producción del día anterior, de la semana anterior se tira, se desprecia. La proliferación de imágenes ha hecho perder el carácter romántico y único de toda creación. Incluso en el caso de ediciones abarataadas de obras "únicas", se consigue un efecto desmitificador.

Esta producción incesante hace que el "lector" de imágenes se limite a una visión apresurada, superficial. Y que busque más el "impacto" que la calidad.

- . La imagen impresa es esencialmente "popular", está en los antípodas de la "cultura cultivada" de la que habla Edgar Morin. La cultura de élite disponía de obras únicas a las que no tenía acceso el gran público, obras que no podía ni conocer ni saborear el hombre inculto.

La imagen impresa llega a todos. Se democratiza en extensión y profundidad.

- . La imagen impresa se apoya sobre una "cultura de mosaico", según la expresión de Moles.

La cultura de masas se funda en un tipo de conocimiento que "está constituido por una adición de informaciones no relacionadas entre sí, a diferencia de cultura cultivada de la época clásica que estaba constituida por un conocimiento poco abundante, pero con unos elementos fuertemente vinculados unos a otros".

(13).

- . Otro carácter de la imagen impresa, típica de nuestra sociedad contemporánea, es la de ser "libre, anárquica, salvaje", dice Thibault-Laulan. Todo lo invade, tollena de una manera totalmente informal, anárquica, arbitraria. ¿No sucede esto con la imagen publicitaria?

(13) MORIN, E.: "De la culturanalyse a la politique culturelle", en la revista Communications, número 14.

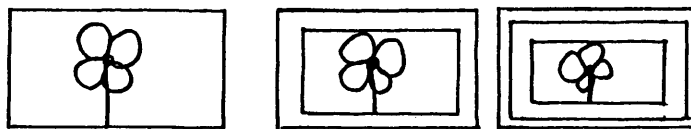
B. Ensayo de un planteamiento operativo

Decíamos que el término "imagen" es polisémico. Hemos tratado de hacer un ensayo de definición conceptual. Ahora pretendemos ensayar una definición operativa. Nada mejor para ello que ir diciendo "a esto se le llama imagen". Es decir vamos a intentar acercarnos al concepto imagen haciendo una clasificación de las imágenes según diversos criterios.

a. Según el campo visual o iconográfico

El concepto de imagen lleva consigo el fenómeno de la percepción humana, es decir del campo visual o iconográfico. En este nivel de la naturaleza del mensaje visual podríamos distinguir las siguientes variantes:

- Las imágenes propiamente dichas: Una fotografía de un paisaje.
- Las imágenes de imágenes: Una fotografía de un político es tomada en un reportaje de televisión. A su vez, podría fotografiarse ese plano de la televisión y reproducirlo luego en una revista. ¿Hasta qué límites?



- Las imágenes de no imágenes: Por ejemplo la fotografía de los titulares (escritos) de una película, o los rótulos de crédito que aparecen en pantalla al comienzo de un film. O la página de un libro tomada por televisión.
- Las no imágenes de imágenes: Como una descripción escrita de una imagen. O una crítica de una película realizada a través del lenguaje fonético.

b. Según los fines que persigue

La imagen puede clasificarse según los siguientes fines, que la hacen revestir de especiales características:

- La imagen documental

- . La imagen-espejo de nuestro tiempo, que pretende ser un testimonio al servicio de la memoria, perpetuando un acontecimiento, un rostro, un momento. Por ejemplo, las fotos recuerdo de familia, las fotos de actualidad de las revistas, etc
- . La imagen-reflejo del mundo, o sea como mera descripción de las cosas. Por ejemplo una fotografía aérea de la ciudad, una fotografía de la playa, etc.
- . La imagen-documento científico, que trata de fijar y comunicar las observaciones y experiencias científicas. Por ejemplo, las fotografías microscópicas que nos muestran un proceso de reproducción de determinado microorganismo.
- . La imagen-identidad, que representa documentalmente una realidad como testimonio. Por ejemplo, la foto de identidad que sirve para la identificación del individuo (fenómeno curioso de suplantación: la imagen es más creíble que el propio individuo), o la foto-testimonio que se presenta en los juicios

- La imagen artística

- . La imagen-retrato, expresión artística de la personalidad.
- . La imagen-emotiva, que busca la sensación, el efecto sobre los sentimientos, el shock emotivo. Un ejemplo puede ser la foto publicitaria.

- . La imagen-estética, que establece la comunicación sobre la base convencional de la belleza, por ejemplo una "naturaleza muerta".
- . La imagen-psicológica, que generalmente se truca para presentar unos efectos especiales.

- La imagen como texto

- . La imagen como narración, montaje de imágenes-palabra y de imágenes idea. Por ejemplo la que se emplea en las fotonovelas.
- . La imagen como opinión, versión de una opción ideológica, de la subjetividad del fotógrafo. Es la foto que expresa lo que piensa su autor sobre el hecho representado.
- . La foto como relación de ideas, encadenamiento de imágenes, o imágenes aisladas, que expresan la significación de las cosas mediante el juego de contrastes, la contigüidad, los alejamientos o las oposiciones.
- . La imagen como metáfora visual, que podría definirse como una convención gráfica expresa el estado psíquico de los personajes mediante signos icónicos de carácter metafórico. Por ejemplo, el pelo erizado que expresa el terror del personaje.
- . La imagen como símbolo, por ejemplo, el perro junto a la tumba del que fue su amo expresa fidelidad. O la paloma con un ramo de olivo en el pico que simboliza la paz.

c. Según el grado de iconicidad

La iconicidad es el nivel de realismo de una imagen en comparación de la cosa que representa. (Hablaemos más adelante de la escala de iconicidad elaborada por A. Moles). Sobre el grado de iconicidad podemos establecer una clasificación de las imágenes.

Seguimos un camino descendente, de mayor iconicidad a menor realismo.

- La fotografía, que reproduce la realidad con un realismo muy elevado. La fotografía puede recoger un objeto con mayor fidelidad que la propia vista del hombre.
- La ilustración por dibujo, , que suele destacar solamente algunos aspectos. "Dibujar -dice el Diccionario de la Real Academia- es representar sobre una superficie una figura por medio del lápiz, la pluma, etc".
- El diagrama, que es una representación gráfica que sirve para mostrar la disposición interior de una cosa o para resolver un problema. Es menos icónico que la fotografía y la ilustración ya que se trata de un diseño que más explica que representa.
- Cuadros sinópticos visuales, que presentan una realidad a través de simplificaciones visuales, que ofrecen una visión de conjunto. Frecuentemente van acompañados de letras o números.
- Gráficos, tratamientos diagramáticos de datos numéricos. En cuanto a su representación de la realidad sólo tienen una relación cuantitativa.

d. Según el modo de producción

- Imágenes manuales, que se realizan directamente por el autor, de forma artesanal. Una pintura, un dibujo, puede realizarse con medios manuales.

Este tipo de imágenes representa indirectamente los objetos porque reproduce no los contornos de las cosas sino los contornos de la imagen mental que el autor se hace o quiere hacersé de las cosas.

Otra característica de este tipo de imágenes es su producción única. El autor crea imágenes no en serie, sino de una en una.

- Imágenes técnicas, que necesitan un cierto tipo de máquinas.

La imagen técnica es siempre representación directa de los contornos de las cosas, a pesar de que dicha representación pueda concebirse de modos distintos por el autor.

Dentro de las imágenes técnicas podríamos referirnos a las que tienen receptor único o múltiple (ejemplo, las de televisión). Y, por otra parte, las que se producen con carácter único (fotografía) o en serie (las que lanza una rotativa offset).

e. Según el movimiento

- Imágenes fijas: Tiene su origen en el deseo del hombre de retener, de perpetuar a través del tiempo un aspecto visual del mundo exterior.

Su elemento esencial es el espacio, sin que esencialmente incorpore elementos de tiempo y de movimiento.

La imagen sólo es inteligible cuando el sujeto receptor puede identificar unos objetos sobre las dos dimensiones del soporte (la tercera dimensión de la realidad se simula mediante la perspectiva).

- Imágenes en movimiento: La imagen móvil se caracteriza por representar un fragmento del desarrollo de la historia visual de unos fenómenos. A las nociones de espacio y forma que integran el concepto de imagen fija se añaden las de movimiento y tiempo.

Cuando percibimos el movimiento, sentimos que a la vez tiene lugar la acción en el espacio.

El movimiento estroboscópico que se da en cine y televisión se basa en la ilusión del movimiento creada cuando se presentan en sucesión de estímulos separados que no se mueven. Los fotogramas se combinan

en un movimiento suave, con poca fluctuación o con ninguna, si las secuencias se producen suficientemente de prisa. La alternancia de los estímulos claros y oscuros da lugar a la fluctuación hasta que el ritmo es lo suficientemente rápido para que la fusión se produzca; el punto en que la fluctuación se convierte en fusión (llamado frecuencia crítica de fluctuación) varía con la intensidad de la luz, pero para los filmes corrientes se producen 24 pases por segundo.

- Imágenes idealmente dinámicas: no desarrollan un movimiento real sino figurado. Ejemplo son las narraciones fotográficas en las que se cuenta una historia.

En algunos casos se dan en las imágenes "metáforas cinéticas" (acuño la expresión para designar el tipo de convención gráfica que simboliza el movimiento en muchas imágenes de los comics: las rayas que se colocan siguiendo una supuesta trayectoria, los círculos o espirales en las piernas de los personajes, etc.).

f. Según su naturaleza

Aunque en nuestro trabajo nos hemos referido -y lo seguiremos haciendo- a las imágenes visuales, hemos de tener en cuenta que si se define la imagen como el "género de signos que abarca cualquier tipo de representación", tendríamos:

- Imágenes visuales: fotografía, dibujos...
- Imágenes sonoras: imágenes fónicas, musicales...
- Imágenes olfativas: olores representativos...
- Imágenes táctiles: sensaciones de textura, temperatura, dolor...
- Imágenes gustativas: sabores representativos...

Frecuentemente, estas imágenes no se dan puras sino de forma mixta o combinada.

g. Según el contexto

La imagen no se nos ofrece casi nunca aislada; se suele presentar en un contexto, la suelen acompañar otros elementos. El receptor habrá de utilizar el código propiamente icónológico y otros códigos y subcódigos complementarios.

"Para comprender claramente el proceso de comunicación de la imagen es necesario recurrir a otros conceptos comunes, a otros tipos de mensajes. El más importante es el que entendemos por series informacionales que son los distintos sistemas de signos. El emisor de imágenes, para lograr sus fines, recurre a unos sistemas de códigos paralelos". (19).

- En el caso de la imagen móvil (cine y televisión) podemos observar la presencia de varias series informacionales paralelas y simultáneas:
 - . serie visual lingüística: títulos de los programas, rótulos de crédito...
 - . serie lingüística sonora: voz de los actores, presentadores, narradores, etc.
 - . serie sonora: música, efectos especiales...
 - . serie visual paralingüística: efectos visuales que separan una secuencia de otra, un spot de otro: (fundidos, encadenados, barridos, cortinillas...).
- En la imagen fija podemos destacar las siguientes series informacionales:
 - . El texto: la imagen puede venir acompañada por comentarios laterales, a pie de imagen, sobre la misma imagen...
 - . El contexto en el que se presenta: una imagen presentada en un libro sobre deportes, o en una revista sobre automovilismo, van a recibir una informa-

ción suplementaria.

- . El marco en que aparece: Una imagen puede ser presentada en la parte superior, inferior de una página; en un marco dorado sobre una pared...
- . Serie informacionales sonoras: acompañada de música, de efectos sonoros (piénsese en un montaje audiovisual) e incluso de palabras.

- En ambos tipos de imágenes

Umberto Eco ha estudiado la clasificación de subcódigos que acompañan a la imagen y ha aislado los siguientes:

- . El iconológico propiamente dicho (que es el de las imágenes que significan algunas cosas por tradición: un ciprés connota en muchos sitios la idea de muerte).
- . El estético (que obedece a la tradición del gusto o a las convenciones estéticas: el cine surrealista alemán de los años 20 se "leía" de forma muy distinta a la del cine alemán de Werner Herzog en nuestros días).
- . El erótico (Brigitte Bardot ofreció durante los últimos años un prototipo de mujer bella y atractiva).

Se podrían añadir otros subcódigos que fuerzan una determinada valoración de la imagen.

- . El psicológico (según determinadas convenciones, un tipo determinado de imágenes cobra especial relieve o significación: las imágenes sobre la violencia en esta época nuestra).
- . El moral (durante unas épocas se hace una valoración particular de los contenidos de las imágenes: piénsese en la evolución de los criterios de valoración sobre los temas relacionados con el sexo).

Cerremos estas consideraciones aproximativas al concepto de imagen. Como "figura, representación, semejanza y apariencia de una cosa", la imagen puede ser:

- a. Material o psíquica (imagen mental). Nosotros nos vamos a referir reiteradamente a la imagen material.
- b. Bidimensional o tridimensional (un relieve, una estatua). En nuestro trabajo nos centraremos en la imagen bidimensional.
- c. Auditiva, visual, etc. Nosotros nos centraremos en la imagen de carácter visual.
- d. Fotográfica o pictórica. Con preferencia, haremos referencia a la primera, ya que es predominante en nuestra sociedad.
- e. Unica y múltiple. Nosotros haremos hincapié en la imagen impresa, que los nuevos medios multiplican con rapidez y perfección inusitadas.
- f. Fija y móvil. En este trabajo nos limitaremos a estudiar la imagen estática.

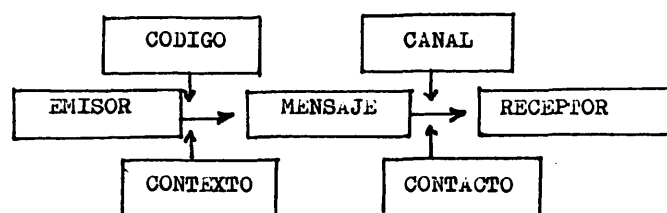
LAS FUNCIONES DE LA IMAGEN

Nos referimos a la imagen visual fija, sin tener en cuenta las combinaciones lingüísticas a que da lugar su unión con lo escrito, lo verbal, lo musical, lo kinésico.

Al hablar de funciones nos ocupamos de las posibilidades de la imagen, de sus capacidades específicas y de aquellas que comparte con otros lenguajes más estructurados.

La polisemia de la imagen es muy grande, no existen códigos precisos para la codificación y la decodificación. De todos modos, en el lenguaje verbal no existe una monosemia tan clara como pudiera parecer a primera vista.

Estas funciones se enraizan en el proceso de la comunicación, que se establece entre emisor y receptor a través del mensaje icónico, pero dentro de un contexto, a través de un canal y según un código (que en este caso es mínimo).



Vamos a enumerar y comentar los diversos tipos de funciones que puede desempeñar la imagen. Es necesario hacerlo para comprender el fenómeno de la comunicación visual y para deducir las precisas implicaciones educativas.

a. Funciones lingüísticas, según Jakobson (1)

Se trata de funciones de la imagen nacidas de su condición lingüística (compartidas con otros lenguajes).

(1) RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L.: Las funciones de la imagen en la enseñanza, Ed. Gustavo Gili, Barcelona, 1977, págs. 40-41.

- Función emotiva: Tiene su centro en el sujeto, en el receptor. Por ella el receptor tiende a volcar sobre el mensaje una dosis mayor de emotividad de la que aparece explícitamente expresada.
- Función conativa: actúa sobre el destinatario con el fin de conseguir que focalice su atención sobre el mensaje y sobre el emisor. El vocativo y el imperativo gramatical son una clara manifestación de esta función conativa.
- Función fática: Esta función tiende a comprobar si está bien establecida la conexión entre receptor y emisor. Trata de mantener y verificar si es bueno el funcionamiento del circuito. Cuando decimos reiteradamente "sí" en las conversaciones telefónicas estamos comprobando que la comunicación se está realizando adecuadamente.
- Función metalingüística: Se orienta hacia el código y busca establecer -desde un plano diferente- algunas explicaciones, aclaraciones o comentarios referidos al lenguaje.
- Función poética o estética: Tiene su centro en el mensaje, aunque no puede ser reducida sin más al área de la poesía. Es el sentido del mensaje.
- Función referencial, cognitiva o denotativa: Se lleva a cabo con relación al contexto. Su orientación central se dirige al contenido de la comunicación.

Hammarström enumera tres niveles funcionales del lenguaje que, en buena parte, están contenidos en las funciones expuestas por Jakobson. A saber:

- Función alfa o función significativa: Referida preferentemente al contenido de la comunicación.
- Función beta o función de connotación: por la que la subjetividad del receptor carga de emoción los mensajes.
- Función gamma o función de caracterización: Específica de un individuo o grupo que utiliza un lenguaje determinado. (2).

Estas funciones pueden reconocerse en cualquier tipo de lenguaje, pero importa en este trabajo hacer referencia a las funciones particulares de la imagen. Lo haremos según una progresiva particularización de las funciones. Desde las más generales a las más específicas. Desde las más ceñidas a la naturaleza intrínseca de la imagen hasta las más preocupadas por la referencia teleológica.

b. Funciones intrínsecas de la imagen visual

- Función representacional: La realidad de las cosas es la experiencia visual básica. Aparte de una reproducción tridimensional realista de un perro, lo que más se acerca a la visión real del mismo es una fotografía a todo color, perfectamente enfocada y desde la perspectiva favorable.

La idea general de perro que comparte características comunes con todos los perros, avanza hacia el perro concreto a través de factores de caracterización o de individuación cada vez más detallados.

(2) HAMMSTROM, G.: Linguistic Units and Items, Springer Verlag, Berlín, Heidelberg y Nueva York, 1977, Págs. 2 y 3.

La fotografía imita la actuación del ojo y el cerebro reproduciendo el perro real en el entorno real. Representamos al perro de forma realista.

La imagen de un perro concreto -su fotografía- representa al perro en cuestión. Una pintura o un dibujo muy realistas se acercan a ese mismo grado de representación de la realidad. Los dibujos de Audubon (que estudió numerosas variedades de pájaros) tenían detalles asombrosos. De sus trabajos podemos decir que son como la realidad misma.

Pero se puede limitar el realismo de forma progresiva: se eliminan los detalles secundarios y se carga el acento en los rasgos distintivos.

El proceso representacional puede ir cargándose de abstracción (proceso de destilación del realismo). Por medio de ese proceso reducimos los factores visuales múltiples a aquellos rasgos esenciales y más específicos de lo representado.

La abstracción pura llega a desconectarse de lo real, se desprende de la función representacional.

- Función simbolizadora: La abstracción hacia el simbolismo requiere una simplicidad última, la reducción del detalle visual al mínimo irreducible. Un símbolo no puede encerrar una carga abundante y compleja de información, entre otras cosas, porque debe recordarse y reproducirse con claridad.

El contorno de un pájaro con una rama de olivo en el pico se convierte en un símbolo que todos reconoceríamos fácilmente como el símbolo de la paz.

Cuanto más abstracto es un símbolo más necesaria resulta la tarea de fijación de sus funciones en la mente.

El símbolo debe referirse a un grupo, idea, institución, partido, tarea, partido político.

Resulta más efectivo para la transmisión de información cuando es una figura totalmente abstracta. El sistema de números suministra abundantes ejemplos de figuras que son también conceptos abstractos.

La religión, el folklore, las ciencias (ingeniería, arquitectura, geografía, etc.) son muy ricos en símbolos.

- Función abstractiva: La reducción de todo lo que vemos a elementos visuales básicos constituye también un proceso de abstracción que, de hecho, tiene mucha más importancia para la comprensión y la estructuración de los mensajes visuales. Cuanto más representacional sea la información visual, más específica es su referencia; cuanto más abstracta, más general y abarcadora.

Una fotografía de un pájaro representa a "ese" pájaro. Un dibujo abstracto de lo que podemos considerar el concepto de pájaro se refiere a todos los ejemplares de ese género.

Visualmente la abstracción es una simplificación tendente a un significado más intenso y destilado.

Cada nivel (representacional, abstracto y simbólico) tiene características propias que pueden aislarse y definirse, pero no son contradictorias. En realidad se superponen, actúan unas sobre otras y se refuerzan mutuamente.

La información visual representacional es el nivel más eficaz para la información directa e intensa de los detalles visuales del entorno, sean naturales o artificiales.

En la obra detallada existe una especie de magia. Esta habilidad ha sido siempre admirada en el artista, capaz de hacer una reproducción fiel de la realidad. "Es exacto" "parece de verdad"... La fotografía relativiza estas capacidades, pues ella consigue informar de lo que "ve" casi con demasiada fidelidad.

La naturaleza de la abstracción libera al visualizador de las demandas que supone representar la solución final acabada, y permite así que salgan a la superficie las fuerzas estructurales subyacentes de la composición, que aparezcan los elementos visuales puros y que se pueda experimentar directamente con las técnicas a aplicar.

El símbolo, tanto puede ser una imagen simplificada como un sistema muy complejo de significados atribuidos, a la manera del lenguaje o los números.

c. Funciones de la imagen en el proceso de comunicación

La imagen visual es un importante medio de comunicación. En ese proceso de carácter relacional la imagen cumple unas funciones que comentaremos, siguiendo el planteamiento de L. F. de Menegazzo en su obra "Didáctica de la imagen".(3).

- Función traductora: La imagen puede servir para traducir símbolos verbales a símbolos visuales. De este modo podemos transmitir ideas, conceptos, relaciones, informaciones, etc. Podemos transmitir el concepto de "pájaro" a través de una imagen o el concepto de "león" a través de una fotografía.
- Función social: la imagen nos permite transmitir no solamente ideas y conceptos, sino sentimientos y actitudes.

La imagen tiene grandes posibilidades de fascinación, de dramatización. Esto la convierte en un canal adecuado para la transmisión de emoción.

(3) MENEGAZZO, L.F. Ed. Latina, Buenos Aires, 1977.

nes y sentimientos.

Podemos hablar de los desastres de la guerra, de la desolación que produce, de la destrucción que causa. Pero un documental sobre la misma puede ser más fácilmente generador de actitudes y sentimientos sobre sus consecuencias.

- Función analítica: La imagen visual nos permite estudiar los distintos momentos de un proceso, captando los más significativos, con una economía de tiempo y esfuerzo que difícilmente podría ser conseguida con la observación de la realidad misma o con la explicación verbal o escrita.

Podemos ver con detalle (a través de imagen móvil o fija) distintos momentos de recolección de uva o las fases de la metamorfosis de una oruga en mariposa.

- Función observadora de segundo grado:

La imagen nos permite llegar a recoger datos de la realidad que la vista no puede captar (o lo puede hacer con dificultad extrema). Una cámara fotográfica puede conseguir imágenes que la vista difícilmente puede captar. Con nuestros ojos no habiéramos podido ver cómo aterrizó el primer hombre en la luna.

- Función simplificadora: La imagen visual puede simplificar realidades complejas, muchas veces difícilmente aprehensibles y aprendibles en su estructura o configuración natural.

Esquemas del corte de un árbol, de las diversas partes del cerebro, etc., son ejemplos de esta función de la imagen. Como lo es también un diagrama.

- Función comparativa: La imagen visual permite realizar comparaciones de diferentes aspectos de una misma realidad o de realidades distintas que es ne-

cesario contrastar.

A través de la imagen podemos comparar también diferentes momentos de una historia o acontecimiento.

- Función temporalizadora: La imagen visual permite conservar escenas, documentos, costumbres, etc. del pasado. La imagen congela en el tiempo una realidad, la perpetúa en cierto modo.

Por medio de la imagen podemos saber cómo vestían nuestros antepasados inmediatos, cómo eran las construcciones de hace un siglo.

- Función espacial: La imagen visual nos permite romper el espacio. Tener cerca una realidad lejana. Las realidades extraterrestres pueden ser estudiadas en el aula o en la casa.

Las fotografías telescópicas, microscópicas y a alta velocidad nos facilitan la proximidad de "visiones" inalcanzables.

- Función nostálgica: Algunas obras originales de arte tienen una función que no está ligada a ellas mismas sino a su contexto y a su historia. "La falsa religiosidad que rodea hoy las obras originales de arte, religiosidad dependiente en último término de su valor en el mercado, ha llegado a ser el sustituto de aquello que perdieron las pinturas cuando la cámara posibilitó su reproducción" (4).

- Función estética: La imagen visual puede transmitir un sentimiento estético que nace de su contemplación detenida, que se ejercita en el hábito de la mirada educativa.

(4) BERGER, J.: Modos de ver, Ed. Gustavo Gili, Barcelona, 1975, pág. 30.

- Funciones sociopolíticas: "La democratización de la imagen la ha obligado a asumir funciones nuevas: arma ligera de luchas políticas, arma pesada para la educación permanente...". (5).

La imagen escandaliza, engendra o mantiene los mitos sociales, denuncia lo racional, divulga las modas.

Estas y muchas otras funciones están en directa relación con los patrones de conducta sociales y políticos.

d. Funciones atribuibles a la imagen

Las funciones que incluimos bajo este epígrafe no están radicadas tanto en la naturaleza misma de la imagen cuanto en la intencionalidad con la que se la utiliza. El emisor determina en cierto modo el sentido de la función, vectorializa el uso de la imagen.

- Función informativa: Se pretende comunicar algo al receptor, transmitir algún dato nuevo, dar una noticia, explicar un fenómeno, etc.
- Función persuasiva: A través de la imagen se busca impulsar al receptor a realizar algunas acciones, afianzarse en ciertos comportamientos, adquirir algunos objetos, desarrollar algunos sentimientos, etc.
- Función recreativa: Se pretende, con la imagen visual, distraer al receptor, divertirlo. El emisor busca deleitar como principal objetivo.
- Función expresiva: El emisor trata de decirse a sí mismo, de expresarse. La función primor--

(5) THIBAUT-LAULAN, A.M.: La imagen en la sociedad contemporánea, Ed. Fundamentos, Madrid, 1976, pág. 19.

dial es hacer llegar al receptor los sentimientos, las ideas, las impresiones del que emite el mensaje.

La expresividad de la imagen es muy fuerte en lo relativo a la vertiente afectiva. "La imagen se dirige más a la afectividad que a la razón. La nueva proliferación de las imágenes lleva consigo un retorno, por no decir una regresión, de lo lógico a lo mítico". (6).

e. Funciones didácticas de la imagen

Reservamos un apartado especial para el estudio de las funciones didácticas de la imagen. Incluimos en este grupo las utilizaciones que se realizan de la imagen en el quehacer escolar. No son todas específicas del medio educativo, pero merece la pena detenerse en las principales funciones que la didáctica atribuye a la imagen visual en los libros escolares, en la utilización de los medios audiovisuales y en sus referencias a la consumición de los mensajes visuales extraescolares.

Seguimos, en este apartado, las consideraciones del profesor Rodríguez Diéguez en su obra ya mencionada sobre las funciones de la imagen dentro del campo docente.

- Función motivadora: La utilización de la imagen (fija en textos y diapositivas y móvil en proyecciones de diverso tipo) responde muchas veces a una función motivacional. Se intenta conseguir captar la atención, cortar la monotonía de un texto escrito o introducir una variante que despierte interés en el alumno.

(6) THIBAUT-LAULAN, A.M.: Imagen y comunicación, Ed. Fernando Torres, Valencia, 1973, pág. 29.

- Función vicarial: En dos sentidos cumpliría esta función el uso de la imagen en la escuela. En primer lugar, con una vicariedad respecto a la realidad misma, que no puede presentarse dentro del recinto escolar. Una fotografía de la Torre Eiffel sustituye a la torre misma, gracias al poder vicariante de la imagen. En segundo lugar, la imagen suple muchas veces a la palabra. Ante la dificultad de describir verbalmente el cuadro de Las Meninas, de Velázquez, una reproducción del mismo podrá sernos didácticamente útil. No quiere decir esto que la palabra sea el medio fundamental de comunicación escolar y que la imagen tenga unas funciones de suplencia, sino que existe un lenguaje más adecuado que otro para la transmisión de un contenido preciso.

- Función catalizadora: Frecuentemente se utiliza la imagen para provocar una experiencia didáctica, dado el poder que tiene de reorganización de lo real. "Desde nuestra perspectiva, puede un mensaje icónico presentar como característica central la búsqueda de una organización de la realidad que facilite la verbalización sobre un aspecto concreto y delimitado, o que provoque el análisis de informaciones en imágenes con una secuencia u ordenamiento propiciado por las mismas. En el aprendizaje lingüístico y en los niveles iniciales se presentan informaciones de este tipo: ilustraciones que presentan un ambiente abigarrado mediante una "violencia iconográfica" que yuxtapone elementos de difícil proximidad, a fin de facilitar la expresión verbal; ilustraciones forzadas a fin de presentar elementos de difícil presentación conjunta, etc.". (7).

Es frecuente esta utilización de la imagen ya desde hace tiempo. Comenio utilizaba este recurso de organización artificial de datos a través de la imagen con el fin de facilitar la comprensión, el análisis y la relación entre los fenómenos. Los elementos que integran la imagen son conocidos, pero la composición aporta una valiosa novedad respecto al tema.

- Función informativa: Coincide en buena parte con la función vicaria o vicariante. En este caso, la imagen ocupa el primer lugar en el discurso didáctico. La palabra desempeña -a lo sumo- una función explicitadora o de transcodificación del mensaje icónico.

A través de las imágenes se presenta una seriación de datos, sea de forma sincrónica o diacrónica (según la utilización que se haga de imagen fija o móvil).

Pensemos en un documental sobre la recolección del trigo en Castilla o en una diapositiva que recoja la vegetación esteparia.

- Función explicativa: Mediante la manipulación icónica podemos superponer diversos códigos en una misma imagen y explicar gráficamente un proceso, una relación, una secuencia temporal. Una diapositiva (o una serie de diapositivas) puede exponer el proceso de la obtención de energía a través de la búsqueda, obtención y elaboración del petróleo. La función explicativa vendría dada por la utilización de diversos códigos de naturaleza icónica, pero distinto tipo.

- Función facilitadora redundante: Las interacciones texto-imagen serán objeto de atención en otras partes de nuestro estudio. La palabra tiene frecuentemente -en documentos didácticos- una función explicitadora de carácter redundante. A pie de una fotografía del

río Ebro a su pasao por Zaragoza, el texto repetirá exactamente el contenido de la imagen: "El río Ebro a su paso por Zaragoza".

Pero muy bien puede suceder lo contrario, que la imagen no haga otra cosa que ilustrar el contenido claramente manifestado en el texto.

- Función estética: En los textos escolares es fácil ver cómo una imagen se sitúa en una página para equilibrar el texto, para dar color a la composición, para romper la monotonía. La función estética -en este sentido- no está enraizada en el contenido mismo de la imagen sino en criterios de carácter extrínseco.
- Función comprobadora: Ilustraciones que tienen el fin de verificación de una determinada idea, proceso u operación. En los items de algunos tests de inteligencia mecánica se incorporan imágenes que tienen la misión de que el sujeto compruebe el funcionamiento -por ejemplo- de un sistema de poleas.

Karl V. Smith (8) estudia las diversas funciones de las imágenes en los libros de texto. La mayor parte de esas funciones y subfunciones pueden considerarse subsumidas en las arriba expuestas. Quizás merezca citarse una función que no podría a mi modo de ver identificarse con la función estética tal como ha sido entendida más arriba. Nos referimos a la función de intensificación simbólica.

- Función de intensificación simbólica: Se caracteriza por el especial énfasis creativo de un mensaje icónico. Este tipo de imagen no tiene tanto interés en la fidelidad representacional cuanto en las posibilidades no figurativas de la imagen simbólica y abstracta.

(8) SMITH, K.V.: "The Scientific Principles of Text Book Design and Illustration", en AV Communication Review, vol. 8, número 1, 1960, págs. 27 a 49.

Aunque no se utiliza mucho en el ejercicio didáctico habitual, creo que es preciso añadir una función más de la imagen, en cierto modo vinculada a la función de intensificación simbólica de K.V. Smith. Me refiero a la función sugestiva de la imagen que pretende cargar el aspecto connotativo de la lectura de la misma.

- Función sugestiva: Esta función potencia los aspectos ligados a la libre interpretación de la imagen. Alimenta la fantasía, desarrolla la creatividad, se conecta con el dominio afectivo de manera más espontánea y más fuerte que con el cognoscitivo.

Cabría incorporar a esta relación de funciones una más que no suele tener un marco frecuente en el ámbito escolar, pero que está muy repetida en otras fuentes (por ejemplo los "tebeos", los "comics", etc.). A saber:

- Función recreativa: La imagen tiene -en este caso- la función de alegrar, de hacer reír, de distraer. Piénsese en toda la gama de chistes gráficos, en estrecho maridaje con un texto de anclaje, o con el diálogo inserto en los "balloons" o "globos". Y más concretamente, en los chistes gráficos "mudos", que curiosamente (y paradójicamente) llevan a pie del grabado la inscripción: "Sin palabras".

Todas estas funciones, al menos la mayoría, se estudian teniendo como polo emisor al docente (o al libro de texto, diapositivas por él elaborados o presentadas, documentos gráficos que él selecciona, etc.) y como polo receptor al alumno. No deja de ser significativo que no se estudien de igual modo las funciones de la imagen CREADAS POR EL ALUMNO, las que él produce como fruto de su propia iniciativa.

Es una muestra evidente del hincapié que se ha hecho (que se hace) en la condición pasiva del alumno en el proceso de aprendizaje. Y, en general, en el proceso educativo. Como creador de imágenes, el alumno puede ejercitar las funciones anteriormente expuestas, pero lo hará en otra dirección distinta, por lo que podríamos hablar de un paralelaje de funciones vectorialmente opuestas.

Sin pretender profundizar en este aspecto (¿qué funciones desempeña la imagen realizada por el alumno en la escuela?) quiero subrayar dos grandes campos de funciones, en conexión con los dominios cognoscitivo y afectivo.

- Función racional: La imagen racional, expresada generalmente por medio de esquemas, redes, diagramas, mapas, etc. ofrece "una representación simplificada y abstracta de un fenómeno real o de un objeto del mundo exterior, bajo la forma de mensaje en el que la semántica precede a la estética" (9).

El esquema es un sistema privilegiado de comunicación y posee todas las características de un lenguaje: un vocabulario, unos signos, una lógica, una sintaxis. En definitiva, una inteligibilidad.

Al barajar estos signos el alumno ejercita su capacidad lógica, su vertiente racional.

"La imagen objetiva o imagen racional -dice Anne Marie Thibault- no es una creación absolutamente artificial destinada a algunos especialistas. Sin duda será necesario vencer auténticamente los tenaces prejuicios que solo desean colocar la imagen dentro de una categoría puramente afectiva, estética, connotativa, por encima de todo lenguaje elaborado." (10).

(9) Enciclopedia "La Communication", C.E.P.L., 1971

(10) THIBAUT-LAULAN, A.M.: Imagen y Comunicación Ed. Fernando Torres, Valencia, 1973, pág. 27.

El alumno se ve diariamente dirigido por la señalización icónica. El papel de la señalización es el de orientar, dirigir, advertir, prohibir, etc. Domina progresivamente el código, un código coherente en el que unos signos remiten a otros. La semántica constituye su inquietud principal.

Cuando maneja estos signos, cuando en el sistema escolar utiliza la imagen racional u objetiva el alumno maneja un código riguroso. La imagen se convierte en un lenguaje.

Como receptor-emisor, el alumno entiende el código. Puede reproducirlo y no sólo entenderlo. Puede manejarlo, no sólo interpretarlo.

Sucede lo mismo con la lectura de las publicaciones infantiles y juveniles en las que la imagen figurativa permite el acceso al símbolo. Existen numerosos trabajos que esrudian la codificación que el lector domina a través de la práctica: organización espacial, distribución tipográfica, signos convencionales, etc. (11).

El niño debería ejercitarse en crear historietas en las que pudiera ejercitar su código aprendido. Debería utilizar la imagen racional para contar una historia de tal forma que otros lectores pudieran captar su contenido.

- Función expresiva: En este aspecto la semántica pierde terreno en beneficio de la estética. Lo cual no significa que haya que dejar de lado aquella comunicación que la imagen racional propicia.

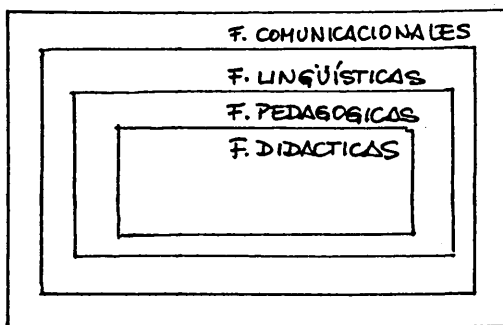
El alumno se expresa a sí mismo a través de la imagen. El mensaje poético (unido generalmente a los elementos

(11) BECCARIA, M.J.: La lisibilité dans un journal d'enfants en Communication et Langages, nº 12, 1971.

sensibles de la imagen como son los tonos, los colores, los encuadres...) debilita la carga semántica inicial y favorece en alto grado una concentración alrededor de los polos de la mitología personal y colectiva.

El sujeto se abre, se explica, se expresa (muchas veces inconscientemente) a través de las imágenes. Sus sentimientos, sus ideas, sus ilusiones, sus expectativas, sus temores, etc. se vuelcan en una imagen que recibe y luego manifiesta un caudal interminable de connotaciones.

Esta prolija enumeración de funciones podría agruparse estructuradamente en cuatro esferas que se colocarían como un juego de cajas chinas: funciones comunicacionales (referidas al proceso referencial comunicativo), funciones lingüísticas (comunes con las de otros lenguajes), funciones pedagógicas (en las que se atribuye una finalidad selectiva a la imagen), funciones didácticas (utilización de la imagen en el proceso de aprendizaje).



Por supuesto que estas funciones no son del todo excluyentes. Algunas funciones (en particular y en cada grupo clasificador) se entremezclan, se completan y, a veces, se confunden.

Conocer estas funciones propicia un mayor y mejor acercamiento a la naturaleza de la imagen. En realidad se trata de definiciones operativas del concepto de imagen. "Imagen es algo que sirve para...".

Por otra parte, el conocimiento de las funciones de la imagen permite una utilización amplia y precisa de la misma, en marco de referencia que sobrepasa la visión miope del pedagogo tradicional, exclusivamente centrado en la imagen como un auxiliar de la palabra.

PRINCIPIOS FORMALES DEL LENGUAJE VISUAL

1. Los lenguajes y su clasificación

Según el Diccionario de la Lengua Española solamente en sentido figurado puede utilizarse el término "lenguaje" con referencia a un modo de expresarse que no sea "el conjunto de sonidos articulados con el que el hombre manifiesta lo que piensa o dice". (1). Cualquier otra manera de expresarse -"el conjunto de señales que da a entender una cosa"- sólo figuradamente es lenguaje.

"El lenguaje es, sencillamente, un recurso comunicacional con que cuenta el hombre de modo natural y ha evolucionado desde su forma primigenia y pura hasta la alfabetidad (2), hasta la lectura y la escritura. La misma evolución debe tener lugar con todas las capacidades humanas involucradas en la previsualización, la planificación, el diseño y la creación de objetos visuales, desde la simple fabricación de herramientas y los oficios hasta la creación de símbolos y, finalmente la creación de imágenes, en otro tiempo patrimonio de artistas adiestrados y con talento, pero que hoy, gracias a la increíble capacidad de la cámara, es una opción abierta a cualquier persona interesada en aprender un reducido número de reglas mecánicas". (3).

No es exacto establecer un paralelo completo entre los códigos del lenguaje escrito y los componentes básicos del mismo (letras=fotogramas, palabras=secuencias, signos de puntuación gramaticales=signos de puntuación cinematográficos, gramática y sintaxis de la palabra= gramática y sintaxis de la imagen, ortografía=ortoiconografía, etc.) con los códigos y los componentes del lenguaje visual.

De todos modos, si la alfabetidad significa que todos

(1) Diccionario de la Lengua Española, Real Academia, Madrid-70

(2) La palabra inglesa *literacy* significa "saber leer y escribir". Para sustituirla se introduce el neologismo.

los componentes de un grupo comparten el significado a un cuerpo determinado de información (hecho que en cierto modo se alcanza en la alfabetidad escrita y hablada) podríamos pensar que existe la posibilidad de llegar a establecer unas bases mínimas para establecer unos códigos de codificación y decodificación de carácter general en lo que respecta a la imagen. Sus fines serían los mismos que los que impulsaron el lenguaje escrito: construir un sistema de base para el aprendizaje, la identificación, la creación y la comprensión de los mensajes de carácter visual.

"El modo visual constituye todo un cuerpo de datos que, como el lenguaje, puede utilizarse para componer y comprender mensajes situados a niveles muy distintos de utilidad, desde la puramente funcional a las elevadas regiones de la expresión artística. Es un cuerpo de datos compuesto de partes constituyentes, y de un grupo de unidades determinadas por otras unidades, cuya significancia en conjunto es una significancia de las partes. ¿Cómo definir las unidades y el conjunto? Mediante pruebas, definiciones, ejercicios, observaciones y eventualmente líneas maestras que permitan establecer relaciones entre todos los niveles de la expresión visual, entre todas las categorías de las artes visuales y de su significado". (4).

Aunque es posible intentar el establecimiento de la alfabetidad visual, nunca podrá ser un sistema lógico tan estricto como el del lenguaje verbal. Los lenguajes son sistemas que el hombre construye para codificar, almacenar, transmitir y descodificar la información. Su estructura tiene una lógica que no es posible atribuir a la alfabetidad visual.

(3) DONDIS, D.A.: La sintaxis de la imagen, Ed. G. Gili, Barcelona, 1976, pág.10.

(4) Ibidem, pág. 11.

Los diversos signos pueden tener modos diferentes de significación en cualquier tipo de lenguaje. Existe un diferente campo semántico. La lingüística establece una distinción doble entre las palabras que sólo tienen una significación, por ejemplo "no" y las que pueden tener diversos sentidos, como la palabra "león", que puede referirse a un animal, a una ciudad, a un signo del Zodíaco.

De todos modos, el campo semántico no es fácil de delimitar. Porque incluso la palabra monosémica "no" puede estar cargada denotativa y connotativamente de muchos contenidos semánticos. Existe, eso sí, una zona mínima de acuerdo que hace coincidir en la interpretación semántica a los hablantes.

Nos referimos a continuación a los diversos modos de significación que la lingüística atribuye a los distintos signos. (5).

- Significación monosémica: Implica que la relación entre significante y significado es única. Es necesario conocer ese significado único con anterioridad a su percepción.
- Significación polisémica: Permite diversas relaciones entre significado y significante. Un mismo significante puede manifestar diversos significados. Lo vemos más arriba con la palabra "león". Pero puede suceder también en el campo lingüístico de lo icónico. Así, la fotografía de un automóvil puede significar:
 - a. El coche concreto de fulano de tal, que tiene esta marca y esta matrícula.
 - b. Un coche de la marca concreta a título de modelo.

(5) Distinciones de Jacques Bertin, expuestas en un artículo publicado en Communications, nº 15, Paris, Seuil, 1970

c. Noción de automóvil en general.

- Significación pansémica: Indica que la relación entre significante y significado es omniposible. Es el tipo de significación de la música o de la imagen no figurativa

No es exacto pensar que el lenguaje verbal-escrito tiene un campo de significación monosémica y que el "lenguaje visual" se vea constituido a una pansemia irreductible. Ciertamente que en el primero existe una capa mínima denotativa que pone a los interlocutores (codificador-descodificador) en un mínimo de acuerdos comunicacionales. Pero se escapan un sinnúmero de significaciones importantes. Puede un profesor pronunciar en una clase el término "libertad". ¿Qué ha entendido cada oyente? ¿Qué entiende por "libertad" el propio profesor. Por otra parte, existiría todo un inabarcable caudal de connotaciones. El "lenguaje visual" tiene una capa de significación más polisémica, quizá pansémica. ¿Bastaría decir esto? ¿No es posible pensar que existe o puede existir una alfabetidad visual mínima?

Porque las relaciones posibles entre significados y significantes tienen también una importancia en los códigos visuales (no sólo en los verbales). Existen diversos tipos de relaciones posibles entre significante y significado:

- . Natural: se establece como una consecuencia de las leyes de la naturaleza ante la cual la experiencia ha reconocido una significación. El humo actúa como significante de una relación natural con el fuego que es el significado. Este tipo de relación suele ser causal. En este caso, el efecto (humo) manifiesta la causa de la que procede (fuego).

. Cultural: la relación puede ser también de tipo arbitrario, como sucede con el signo lingüístico. Esta relación cultural puede estar establecida por la tradición y se inserta entonces en el bagaje socio-cultural de una sociedad. La paloma con el ramo de olivo significa la paz en nuestra civilización.

. Frecuentemente, este tipo de relaciones son analógicas ya que se establece un cotejo entre el significante (la paloma que es blanca y sencilla y dulce) y el concepto del significado (la paz).

Los mismos significados, que son la representación mental de una cosa, de una idea o de un sentimiento pueden ser caracterizados en función de la naturaleza de esta representación.

La representación puede ser fáctica (o concreta) El significado es la representación de una cosa material que está ahí, que existe. Por ejemplo, una cama concreta, en particular.

La representación puede ser también teórica (abstracta) si el significado representa la idea abstracta de una cosa, de una noción, de un razonamiento. Por ejemplo, la noción de cama como un lugar perfecto para dormir.

La representación puede ser afectiva (o sentimental) cuando el significado se refiere a un sentimiento o a una emoción. Por ejemplo la expresión por palabras o gestos de un sentimiento de afecto.

El significante es la parte material de un signo. La palabra hablada es un signo cuyo significante es sonoro. Una luz roja en el semáforo es un signo cuyo significante es visual.

Si el lenguaje es un sistema de signos que permite la comunicación entre los hombres, podríamos hablar de un lenguaje visual, apoyado en signos cuyos significantes son de carácter visual.

A nivel de emisión, el lenguaje supone una codificación que delimita un contenido para encerrarle en un código más o menos preciso que va a permitirle la transmisión. Este código visual estará compuesto de signos de tipo visual.

La codificación da lugar a un mensaje emitido, mensaje que tendrá forma definitiva cuando sea recibido y decodificado.

A nivel de recepción, el lenguaje consiste en una operación de decodificación que sirve para descifrar el mensaje recibido.

Está claro que -en este sentido genérico- podríamos hablar de un lenguaje visual, menos estructurado que el verbal, ciertamente. Las referencias comunes son posibles. Los sistemas de codificación pueden construirse como un bagaje sociocultural progresivo. Las diversas lenguas forman parte de este bagaje sociocultural como los diversos códigos (el código de carretera, el morse, el braille, etc.) El peligro estaría en utilizar los modelos lingüísticos para estudiar los diversos sistemas de referencias no siendo todos tan arbitrarios y a la vez precisos como la lengua. No existe probablemente una gramática de la imagen, sin embargo, interesa conocer por una parte, las reglas generales de la percepción visual y, por otra, las experiencias visuales comunes que los intercomunicantes deben poseer para comunicarse válidamente por la imagen.

Los lenguajes, decíamos, son sistemas de signos. El estudio de estos signos (objeto propio de la semiología) ayuda a comprender y a desarrollar los mecanismos propios de la comunicación.

La imagen es un signo, "una señal -como dice Wilbur Schramm- que tiene lugar, de alguna cosa que es conocida por la experiencia" (6). Así, la fotografía de un avión tiene un

(6) SCHRAMM, W.: "How Communication works" en The process and effects of Mass Communication, University of Illinois Press, 1970, pág. 6.

significado en función de nuestra experiencia general de los aviones. Cualquiera que no conociese su existencia no sabría a qué se refiere esta imagen. El signo es una noción compleja que designa todo un medio de encarnar la representación mental de un objeto, de una idea, de un deseo, con el fin de hacerlos transmisibles bajo forma de mensaje. El signo representa una cosa distinta de sí mismo.

Ferdinand de Saussure, estudiando el signo lingüístico, ha distinguido en el signo dos componentes, el significado, que no es otra cosa que la representación mental de algo (el concepto) y el significante que es el elemento perceptible del signo y que constituye de alguna manera una imagen acústica. Para Saussure, "el signo lingüístico es una entidad psicológica de dos caras. Llamamos signo a la combinación del concepto y de la imagen acústica: pero en el uso corriente este término designa solo la imagen acústica, por ejemplo la palabra "arbor". Se olvida que si "arbor" es llamado signo, lo es en tanto que conlleva el concepto "árbol", de tal manera que la idea de la parte sensorial, implica la del total" (7). Roland Bartres se manifiesta en este mismo sentido diciendo que entre significado y significante existe una relación que constituye la significación: "el acto que une el significante y el significado, acto cuyo producto es el signo" (8).

Se podría representar el signo mediante una ecuación de tipo algebraico en la cual el signo (S) es igual al significante (Se) en relación (----) con el significado (So)

$$S = \frac{Se}{So}$$

(7) SAUSSURE, F.: Cours de linguistique generale, Etudes et Documents, París, Payot, 1971, pág. 99

(8) BARTRES, R.: "Eléments de sémiologie", en Le Degré zéro de l'écriture, París, Gouthier, 1970, pág. 120

Fages ejemplifica esta función del signo (9). Si tenemos una hoja de papel y la cortamos, cortamos al mismo tiempo el anverso (significante) y el reverso (significado). Si tenemos una capa de agua sobre la que está una capa de aire sucederá que las olas en la superficie del agua (significante) indicarán diversas posiciones de la capa de aire (significado).

Jean Cloutier (10) se refiere a esta relación establecida por el signo desde una perspectiva semiológica general. Para Cloutier, el signo es un elemento de pareja indisociable de lenguaje-mensaje. El significado se sitúa en el plano del contenido (por consiguiente del mensaje) y el significante en el del continente (es decir, del lenguaje).



SIGNO

De manera gráfica, Cloutier dice que podría representarse el significante por la superficie delimitada por el contorno.



SIGNIFICANTE

La significación está expresada por la separación o la abertura de los ángulos que se indica por medio de una flecha central de doble punta



SIGNIFICACIÓN

Se puede tener en cuenta la correspondencia entre significante-lenguaje y significado-mensaje mediante el ejemplo siguiente: Una persona experimenta un sentimiento de amor hacia otra. El sentimiento es el contenido potencial de un mensaje y mientras no es expresado, no constituye un objeto de comunicación. Este sentimiento es el



SIGNIFICADO

- (9) FAGES, J.B.: Comprendre le structuralisme, Toulouse, Privat, 1967, pág. 23
- (10) CLOUTIER, J.: L'ère d'Emerec, Les Presses de L'Université de Montréal, Montréal, 1975

significado que puede ser expresado por las palabras "te amo", por gestos, por expresiones (según se utilicen significantes lingüísticos que son parte del lenguaje verbal o bien del lenguaje kinésico o del lenguaje visual). El signo estaría compuesto no solamente por las expresiones ("te amo", el gesto, la expresión) sino igualmente por el contenido del mensaje: el sentimiento del amor. La significación del signo surge de la relación entre el significante y el significado y constituye un elemento esencial del signo.

Existen diversos tipos de signos según el rol que juegan. Aunque las discusiones terminológicas en el campo de la semiología son interminables y complejísticas, nosotros vamos a simplificar de forma casi abusiva, siguiendo ciertas clasificaciones utilizadas por los profesores Derome y Dumas en el Curso "Introduction a lo audiovisual" (EDAV, 200 TV). La palabra signo conservaría un sentido genérico.

- a. La señal es un signo elemental destinado a provocar una respuesta inmediata, una acción condicionada (por ejemplo, la señal "luz roja" que nos obliga a frenar inmediatamente. Prácticamente no se da una reflexión explícita. El receptor actúa casi automáticamente. La señal es frecuentemente una información rudimentaria.
- b. El indicio es un signo incompleto. Su significante sugiere una cosa, pero no la expresa totalmente, no la presenta completamente. Por ejemplo, una fotografía de unas huellas en la playa dejan entender que alguien ha pasado por allí, pero no se le ve directamente. El receptor debe hacer un esfuerzo para completar por sí mismo los elementos que faltan para hacer el mensaje inteligible.
- c. El icono es un signo cuyo significante representa directamente la cosa significada. Así la representación de león en una fotografía designa al animal en cuestión. En este sentido, la palabra "icono" está empleada en un sentido nuevo (encierra el aspecto abstracto

de la noción de signo), mientras que la palabra "imagen" cualificaría la parte material del icono, es decir, el significante.

- d. El símbolo es un signo diferente en el que no existe correspondencia directa entre el significante y el significado sino una correspondencia analógica (quizás natural en su origen, pero siempre fijado y arraigado por convención). Ya hemos aludido anteriormente al ejemplo de la paloma como símbolo de la paz. Lo mismo sucedería con el león como símbolo del poder o de la fuerza. Es preciso que el receptor conozca este uso del símbolo.

En lo relativo a la "imagen visual", podríamos decir que puede actuar como un signo de estas cuatro clases. El icono opera ante todo por la semejanza de hecho entre su significante y su significado. El primero vale por el segundo sencillamente porque se le parece. El indicio opera sobre todo por contigüidad de hecho, vivida, entre su significante y su significado. El símbolo opera sobre todo por la contigüidad instituida, aprendida, entre el significante y el significado. Se da una regla de asociación, una norma de vinculación de uno a otro, pero acaso no existe una semejanza o contigüidad de hecho. "El intérprete de cualquier símbolo -dice Jakobson- debe conocer obligatoriamente esta regla convencional y es sola y exclusivamente a causa de esta regla por lo que el signo será efectivamente interpretado" (11).

El lenguaje visual opera con un conjunto de signos, pero el sistema que los estructura no tiene el rigor, la precisión, la experiencia asumida de la codificación y decodificación que es propia del lenguaje verbal.

Los diversos lenguajes tienen características propias que influyen los mensajes que encarnan. Así, el lenguaje

(11) JAKOBSON, R.: Problèmes du langage, Ed. Gallimard, París, 1966, pág. 24-27.

acústico es percibido en el tiempo de forma lineal, mientras que el lenguaje visual es percibido en el espacio y de forma estructural.

Cloutier hace una interesante clasificación de los lenguajes, estudiando sus características fundamentales. Le seguimos en su exposición porque nos parece completa e interesante, aunque sus tesis deberán profundizarse.

La aproximación semiológica permite descomponer el lenguaje en sus elementos esenciales para mejor analizar sus mecanismos. Importa, por otra parte, encontrar un medio de clasificación que sirva para encuadrar los lenguajes unos con relación a otros, en un amplio contexto que permita una visión general y estructurada de los mismos.

Es muy difícil clasificar los lenguajes . Por ejemplo la distinción entre lenguaje verbal y no verbal es insuficiente en este caso porque no nos permite situar lo audiovisual que puede englobar comunicaciones tanto verbales como no verbales. Aunque es muy utilizada, tampoco es completa la clasificación de los lenguajes en acústicos y visuales ya que no se tiene en cuenta la importancia de la escritura fonética y de su carácter híbrido. Es muy frecuente también la confusión del lenguaje con el medio. Y así se confunde el lenguaje audiovisual con los medios audiovisuales (como el cine, la televisión, etc.). Sin embargo no ha sido planteada la confusión entre la escritura fonética y el libro. La técnica moderna, por otra parte, nos ha dado los media de masa, antes de darnos los medios simples de grafía (Cloutier los llama self-media: la filmadora de super 8, el video-cassette, etc). Algo así como si hubiéramos llegado a la imprenta al mismo tiempo que al alfabeto. No ha sido así. El hombre ha llegado al aprendizaje de la escritura miles de años antes de aprender a difundir estos mensajes a través de la imprenta. Sin embargo, no ha aprendido a conocer el lenguaje audiovisual sino a través de los media de masa. Ahora, es-

tos lenguajes nuevos se hacen accesibles fuera de estos media de masas. No es sorprendente que estemos en los albores de la utilización rigurosa e individual de estos lenguajes.

1.1 Lenguajes de base

La hipótesis de trabajo de Jean Cloutier (el lenguaje audio-escrito-visual) trata a la vez de evitar dos errores de planteamiento:

- La confusión entre los lenguajes y los media. Los lenguajes son considerados como sistemas de signos independientemente de los signos y de los soportes que son a veces necesarios para darles existencia (el papel y el lápiz para la escritura, la máquina de fotos, la filmadora, etc.).
- La oposición entre lo audiovisual y la escritura, frecuentemente extremada, como hace McLuhan, que se encierra en esta distinción antagónicamente dicotómica.

La tesis que se plantea tiene en cuenta el carácter particular de la escritura fonética que es de naturaleza híbrida y distingue los lenguajes de base que son unidimensionales en el sentido de que juegan con un solo modo de percepción y los lenguajes sintéticos que implican la fusión de dos lenguajes de base. El "lenguaje total" de Vallet había hecho ya estudios en ese sentido, centrándose en el lenguaje del cine como la síntesis lingüística a que da origen la combinación de PALABRA-MUSICA (RUIDO)-IMAGEN.

Existen tres lenguajes de base, a saber:

a. El lenguaje "audio" es un lenguaje temporal

Forma parte de la "acusfera" (el mundo de lo audible) y consta de tres elementos integrantes: la fuente sonora, el sonido y la audición. La fuente sonora es un emisor que comunica una información determinada (ruido,

la palabra y la música). El sonido es el lazo de comunicación entre la fuente sonora y el oído que percibe. No llega a ser objeto sonoro e imagen acústica, sino por la audición.

El ruido constituye el entorno sonoro del hombre. Desde el punto de vista de la comunicación, el ruido tiene ciertas analogías con el objeto: existe también y es producido por los mismos objetos que producen las vibraciones. Puede ser un hecho de la naturaleza o un efecto de la actividad del hombre o de las máquinas creadas por él. Generalmente, se trata de un producto incidental y constituye un indicio: el trueno anuncia la tempestad; el ruido de los pasos, la presencia del caminante; el ruido del motor, el funcionamiento de una máquina.

La palabra y la música están constituidas por vibraciones no incidentales sino preparadas, buscadas, queridas... Se trata de vibraciones armoniosas queridas por el hombre como un modo de comunicación. "Organizadas" por él como la imagen que es también obra suya. El sonido así producido se convierte en un verdadero lenguaje que necesita no solamente el acto de la palabra emitida y del instrumento tocado sino el conocimiento de una lengua o de las reglas musicales más o menos precisas.

La palabra, expresión oral y acústica del lenguaje verbal, permite al hombre expresarse por una serie de sonidos complejos y voluntarios. Los órganos de la fonación constituyen un verdadero instrumento musical. El timbre de la voz es característico de cada persona como lo son sus huellas digitales.

La música es la combinación de sonidos y del ritmo. Las vibraciones no se producen de forma aleatoria sino armoniosa. El emisor ordena los sonidos musicales según determinadas reglas que, como aquellas que presi-

den las diversas lenguas, varían en función de la moda, de los tiempos y de las civilizaciones.

El sonido, en tanto que objeto de comunicación es esencialmente una sensación.

El lenguaje audio es temporal y lineal. Posee una dimensión temporal, no es visible en el espacio. Su percepción debe ser simultánea con su producción. El paso del tiempo es implacable. Un ruido que no se ha oído, una palabra que se ha silenciado, una nota que se ha perdido han sido definitivamente "no-comunicadas". El registro sonoro permite la conservación de los mensajes acústicos, pero el principio de la audición es el mismo. El sonido se desarrolla como una línea, cada signo sonoro es emitido y percibido después de otro. Consecutivamente se suceden las palabras, las notas, los ruidos. Es una cadena constituida por eslabones sucesivos, una extensión que posee una sola dimensión. La relación entre los signos del lenguaje audio es, pues, lineal. Cada uno añade un nuevo elemento al precedente.

El lenguaje audio está destinado a ser recibido por el oído, que está inmerso en una atmósfera sonora. El oído no dispone de párpados que puedan abrir y cerrar el canal receptor. Pero, a semejanza del ojo, es selectivo. Esta selectividad le permite elegir, en el campo vibratorio que le rodea, los sonidos significativos que puede decodificar, dejando al margen los otros.

El ritmo es otro de los elementos básicos del lenguaje audio, acompaña el desarrollo del sonido. Es al audio lo que la distancia es a lo visual. Delimita las duraciones mientras que la distancia delimita la extensión.

No todos los lenguajes audio poseen la misma precisión, el mismo nivel de rigor en el sistema de interpretación de los signos. Los ruidos están menos rigurosamente codificados que la música y ésta menos que la palabra.

b. El lenguaje visual, un lenguaje de tipo espacial

La eidosfera es el mundo de lo visible. El mecanismo de la comunicación visual se apoya en tres elementos: la fuente visual (objetos e imágenes), la luz (proyector que permite iluminar la fuente visual y hace repercutir en ella las características físicas perceptibles del ojo) y la visión (facultad del ser animado que le permite captar y transmitir al cerebro una imagen satisfactoria).

La imagen visual puede ser un objeto de tres dimensiones o una imagen de dos dimensiones. Entendemos aquí por objeto un "elemento del mundo exterior fabricado por el hombre y que este puede coger y manipular" (12). La imagen, en cierto modo, sería también un objeto ya que tiene un soporte material en el que se apoya. La fotografía de una persona es de alguna manera un objeto situado en el espacio, pero sirve de representación de un objeto distinto.

Cualquier objeto varía en función de su tamaño (que está en función de las dimensiones de sus diferentes límites), de su forma (establecida por su contorno y que encierra al objeto en las tres dimensiones espaciales delimitando su volumen) y de la materia de la cual está hecho (y que le da unas características propias).

La eidosfera no es solamente el mundo de los objetos sino también el de las imágenes, que son objetos peculiares, ya que encierran una representación que encierra una capacidad de comunicar más "voluntaria", más explícita que la del objeto. Este poder de comunicar es similar al de la palabra. La analogía de la palabra con la imagen es tan grande que muchos

(12) MOLES, A.: Communications, número 13, Seuil, París, 1969.

semiólogos intentan aplicar con un excesivo paralelismo los modelos de la lingüística estructural para estudiar la imagen. Intento sólo en parte vano. Intento solo en parte acertado.

Pero la imagen nos interesa sobre un plano más formal. En el lenguaje visual, la imagen es fija, está situada en el espacio. El soporte tiene tres dimensiones, pero la representación tiene solamente dos. La tercera (la profundidad) ha de obtenerse de forma simulada. La perspectiva nos da la impresión de profundidad y permite reconstruir las tres dimensiones del objeto representado. El estudio de la grafía visual nos permitirá analizar las variables de la imagen que constituyen un lenguaje a un segundo nivel.

El lenguaje visual es espacial y global. El objeto y la imagen que lo representa están situados en el espacio. El tiempo afecta poco a la percepción visual, a excepción de la percepción del movimiento y de la imagen móvil (que contienen componentes espacio-temporales). La percepción visual es ante todo global, sintética. Millares de informaciones simultáneas son transmitidas en un vistazo y, aunque no todas son analizadas y decodificadas expresamente, son numerosas las que se registran y se tiene una percepción sincrética, gestaltica del objeto. La percepción "en mosaico" no se da en la realidad. Es solamente objeto de análisis ya que el puntillismo perceptivo impediría una representación significativa.

La estructuralidad de la percepción visual permite establecer relaciones significativas entre los diversos elementos, incorporar a un plan general tal y cual punto, focalizar la atención o el punto de mira hacia un determinado elemento.

La distancia es una variable visual fundamental comparable en cierta manera al ritmo que es una realidad

temporal. Determina las relaciones en un doble sentido: las que existen entre los diversos objetos o las partes de un objeto (o imagen) y la que existe entre el receptor y el objeto.

c. El lenguaje escrito, lenguaje híbrido

La "escritosfera" es el mundo de los lenguajes que tienen a la vez componentes visual y acústico. Se refiere fundamentalmente a la escritura fonética. Puede aplicarse también a la notación musical y de algunos "lenguajes-máquinas", como el de los ordenadores. Su carácter híbrido (visual y acústico) justifica a nuestro entender la constitución de una categoría independiente que no nos permite considerar la escritura como un simple lenguaje visual (ya que su forma de comunicar está directamente relacionada con la temporalidad) ni como simple lenguaje acústico (ya que están presentes algunos elementos espaciales).

La notación musical -decíamos- es un lenguaje escrito (Cloutier prefiere decir "escripto"). En efecto, se trata de un sistema de codificación de los sonidos con ayuda de las notas musicales. La partitura musical es pues la codificación de los sonidos gráficamente representada (y perceptible visualmente) del fenómeno esencialmente acústico que es la música.

Lo mismo sucede con los nuevos lenguajes-máquina que son también "códigos de códigos" esencialmente analíticos como la escritura fonética y que realizan la función de sustitutos del lenguaje verbal. La información que suministran los ordenadores es -en su origen- lineal.

"El lenguaje verbal se encuentra en realidad en el mismo plan que las técnicas a partir del momento en que la escritura no es más que un medio de registrar fonéticamente el desarrollo del discurso, y su eficacia técnica está en proporción de la eliminación del halo de

imágenes que caracteriza las formas arcaicas de la escritura. La escritura tiende, pues hacia un estrechamiento de imágenes, hacia una estrecha linealización de los símbolos. Provisto del alfabeto, el pensamiento clásico y moderno posee más que un medio de conservar en la memoria la cuenta exacta de sus adquisiciones progresivas en los diferentes dominios de su actividad, dispone de una herramienta por la cual el símbolo pensado sufre la misma notación en la palabra y en el gesto" (13).

De todos modos, la palabra no es solamente signo de un concepto, lo es también de una imagen. La palabra "casa" es el significante de un contenido que es el concepto de casa. Pero cuando yo leo: "las casas permanecían cerradas" yo me imagino (de imagen) unas casas determinadas que, en parte, dependen del contexto (referido a un pueblo, a una ciudad, a la Edad Media, a una localidad de esquimales, etc.) y, en parte, de la experiencia del lector.

La escritura alfabética es una técnica revolucionaria, como la rueda. La evolución de la comunicación gráfica: sistemas mnemónicos de representación gráfica, ideogramas (que permiten asociar una idea a los objetos y comunicar nociones abstractas), los pictogramas (que sirven para representar el mundo visual y los objetos que lo forman), etc. Estas escrituras son sintéticas, la etapa siguiente será analítica y será la representación no ya de ideas o de objetos sino de palabras. Esta escritura es ideográfica, pero los ideogramas comportan una fonética, se convierten en fonogramas, es decir, que representan, en parte al menos, el sonido de la palabra así transcrito. En fin, se llega a la verdadera escritura fo-

(13) LEROI-GOURHAM, A.: Le geste et la parole, tomo I: Technique et langage, París, Albin Michel, 1964, pág. 293.

nográfica o fonética, mucho más simple, que se limita a anotar los sonidos mediante signos arbitrarios que no tienen sentido sino para el emisor y el receptor que saben cómo ensamblarlos y cómo interpretarlos.

La información lingüística comunicada por el escrito es, en el comienzo, acústica lo que marca en profundidad al escrito porque "por oposición a los significantes visuales (signos marítimos, por ejemplo) que pueden representar complicaciones simultáneas en diversas dimensiones, los significantes acústicos no disponen más que de la línea del tiempo; sus elementos se presentan uno después del otro, forman una cadena. Esta característica aparece inmediatamente desde que se les representa por la escritura y que se sustituye la línea espacial de los signos gráficos por la sucesión en el tiempo". (14).

Con relación al tiempo el escrito tiene algunas ventajas sobre el lenguaje hablado: es tres veces más rápido. Según Richaudeau se pueden decir 9.000 palabras por hora frente a 27.000 leídas en ese mismo tiempo. Tiene también la ventaja de estar materializado, de no ser fugaz como lenguaje hablado. Permite volver atrás, detenerse, e incluso "saltar" hacia adelante. Por el contrario, la palabra hablada dispone de medios acústicos de comunicación: ritmo, intensidad, tonalidad, timbre, que completan y perfeccionan la comunicación lingüística.

El lenguaje escrito es híbrido y lineal. Estando destinado a ser percibido por el ojo como lenguaje visual tiene las características temporales del lenguaje audio. Como el lenguaje audio, el escrito tiene una dimensión lineal, tiene una vectorialidad que obliga a decodificar temporalmente las palabras y las frases, que se suce-

(14) SAUSSURE, F.: op. cit., pág. 103

den linealmente. El lenguaje audio (y también el escrito) es diacrónico, frente a la sincronía del lenguaje visual. La diacronía se expresa en las lenguas griegas y latinas por la inscripción y la lectura de los signos fonéticos y gráficos de izquierda a derecha, letra después de letra, sílaba después de sílaba, palabra tras palabra, frase después de frase.

El lenguaje escrito está destinado al ojo. De ahí que las reglas de legibilidad tienen en cuenta las reglas de la visibilidad. El mensaje escrito es presentado en un documento de carácter visual, que debe ser captado en función de la luz, dentro de un campo de visión, según un ángulo que constituye el "punto de vista". Es este punto de vista el que, favoreciendo el desasimilamiento, da al lector una cierta perspectiva con relación a la palabra impresa.

La lectura no es un fenómeno estático sino discontinuamente dinámico. En efecto, "el proceso de la lectura que transforma los signos de los libros, impresos sobre nuestra retina, en "imágenes mentales" o "patterns", procede de forma discontinua, por acumulación" (15).

1.2 Lenguajes compuestos

Estos lenguajes de base pueden combinarse para dar lugar a los mensajes sintéticos: el audiovisual, el escrito-visual y el audio-escrito-visual. No es fácil determinar cómo se establece la fusión en cada caso, pero sí podemos decir que no se trata de una mera yuxtaposición. Se trata de modos de comunicación nuevos, no de meras adiciones.

(15) RICHARDEAU, F.: La lisibilité, Gauthier Denoël, París, 1969, pág. 138.

Seguimos con fidelidad, en este desarrollo de los diferentes lenguajes, la clasificación de Jean Cloutier como ya hemos apuntado anteriormente.

a. El lenguaje audio-visual, lenguaje sintético

El hombre es un ser polisensorial. De hecho, muchas de sus percepciones son de tipo sintético, operándose una integración de sus informaciones a nivel cerebral. A través de la vista y del oído el hombre percibe, asimila e integra gran parte de la realidad que le rodea. El entorno del hombre es percibido por la acción simultánea de los sentidos de la vista y del oído. Gran parte de las comunicaciones son de carácter audio-visual. Cuando hablamos con nuestro interlocutor, le vemos y le oímos. La "aprehensión audio-visual" es el modo más intenso que utiliza el hombre para dominar el espacio, el tiempo, el movimiento. Sin embargo, la escuela ha focalizado su atención en la comunicación verbal y escrita.

Lo audiovisual no es simplemente la fusión de sonido e imagen, sino más bien de sonido, imagen y movimiento. Tres elementos indispensables para recrear la ilusión de la vida en sus coordenadas espacio-temporales. La imagen se hace animada y la imagen animada se hace sonorizada. La relación está presidida por el movimiento.

La expresión audio-visual está utilizada aquí en un sentido más amplio que el habitual (más amplio en el sentido de que incorpora la noción de movimiento, por lo que también se puede decir que es una acepción más estricta). Se restringe su sentido a la síntesis SONIDO-IMAGEN-MOVIMIENTO, realizable en el cine y la televisión. Habitualmente, este término se encuentra referido (de forma vaga y

genérica) a todos los medios de comunicación de carácter tecnológico que recurren al sonido y a la imagen, simultáneamente o no. El audio-visual es un lenguaje sintético (sonido-imagen-movimiento) que se percibe simultáneamente por el ojo y el oído que trabajan en armonía para permitir al cerebro integrar todas las informaciones percibidas simultáneamente.

El audio-visual que es un lenguaje de participación en el acontecimiento resulta un herramienta deficiente para el análisis porque el movimiento impone un ritmo al receptor (y por consiguiente a su comprensión e interpretación). La escritura fonética y la imagen fija son en este sentido superiores: no les está impuesto a los receptores el ritmo de participación. Ante la imagen fija puede el "lector" estructurar libremente por sí mismo -en el tiempo deseable- la información. En la escritura fonética puede incluso volver hacia atrás cuando quiera.

La fusión entre imagen y sonido está facilitada por el movimiento. Fusión que ya decíamos no era una mera juxtaposición sino una mezcla. Cloutier la simboliza en el ejemplo de los colores. Si tomamos dos colores primarios (sea el azul=audio y el rojo=visual) su fusión nos dará otro color distinto (morado o púrpura o violeta). No se interpreta ya uno sin el otro, no hay ya un 'poco azul' o un 'mucho rojo'. Hay un nuevo color. Esta unión entre imagen y sonido (facilitada por la mezcla del movimiento y del ritmo) es el elemento fundamental del audio-visual. Muchas personas que utilizan diapositivas para ilustrar una lección o una conferencia creen utilizar el lenguaje audiovisual. Pero lo que suele suceder es que se crea una confusión curiosa: la imagen expresa lo contrario de lo que dice, o lo repite inútilmente en un pleonismo lingüístico, o alarga de forma in-

debida el sentido de las palabras (a veces lo reduce). Se crean así contrasentidos porque falla la síntesis audiovisual. Y como consecuencia la comunicación se hace confusa atribuyéndose los errores, las dificultades y los problemas de forma gratuita a las deficiencias del lenguaje.

El lenguaje visual es sintético e integral. Esta integración es muy satisfactoria porque es del mismo tipo que aquella que el hombre realiza habitualmente ya que su percepción natural es esencialmente audiovisual.

Este lenguaje es también completo porque da acceso a las cuatro dimensiones, se inscribe perfectamente en el continuum espacio-temporal en el cual vive el hombre.

Como ha de ser percibido simultáneamente por el oído y la vista, el lenguaje audio-visual permite el compromiso de todo el ser con realidad que no se presenta de forma parcelaria sino totalizadora. Este compromiso va emparejado con la sensorialidad que lleva consigo el lenguaje audio-visual. Juega al nivel de emoción y sensibilidad, pero no permite un análisis riguroso, ni exige de la imaginación completar una información ya completa. Por otra parte el compromiso impide la marcha atrás que facilita el examen y el juicio. Podríamos decir en líneas generales que el lenguaje audio-visual facilita la participación en el acontecimiento pero no siempre la comprensión del mismo.

El movimiento es un elemento fundamental en este lenguaje. Está situado en el tiempo como el ritmo y está visible en el espacio. De esta manera reconcilia tiempo y espacio. Gracias al movimiento la fusión de imagen y sonido es perfecta y el continuo espacio temporal es reconstruido. Sin embargo es el movimiento el que impone al audio-visual su "tempo", su ritmo, quien impide la

presentación discursiva propia del lenguaje escrito o la explicación progresiva facilitada por el audio-escrito-visual que determina su propio ritmo independientemente del movimiento natural impuesto.

Este lenguaje equivale al llamado por Atoine Vallet "lenguaje total", que incorpora sonido-palabra-imagen, como sucede en el cine.

b. El lenguaje escrito-visual, lenguaje sintetizante

Es una expresión que acuña Cloutier y que se refiere a todos los modos de comunicación gráfica que fusionan la escritura y lo visual. El escrito-visual es sintético porque hace alusión al grafismo (medio de expresión polisémico tributario del talento del comunicador y de la moda) y a lo gráfico (medio de expresión monosémico).

El juego tipográfico consiste en variar la forma, la altura, la longitud, el espesor, la orientación y el color de la letra para transmitir una información visual simultáneamente a la información lingüística. (16).

El juego topográfico consiste en utilizar el espacio, es decir la superficie de dos dimensiones para comunicar las informaciones relativas. Combina las letras de tallas, formas y materias diferentes con los otros elementos visuales de la información: dibujos, líneas e imágenes. Este doble juego tipo y topográfico permite múltiples combinaciones. El periódico y la revista son dos medios representativos del lenguaje escrito-visual. Un mismo artículo tiene una carga informativa diferente según los caracteres tipográficos utilizados, según el lugar en que se ha situado, las imágenes que lo ilustran, etc.

El lenguaje escrito-visual supone también la combinación de la palabra y de la imagen. En efecto, la palabra escrita, pie de viñeta o título, precisa, delimita e incluso

(16) Véase: DAIR, C.: Desing with Type, University of Toronto Press, Toronto, 1967.

modifica el sentido de una imagen. Dedicaremos a este aspecto un capítulo de este trabajo. En él analizaremos las implicaciones verbo-icónicas. Y la parte experimental de este estudio se centrará en el análisis de la influencia de la palabra en una lectura de imágenes. Esta relación es análoga a aquella que existe entre la trama sonora y la imagen.

El escrito-visual es también la palabra-imagen: la palabra se personaliza. Los publicitarios han sabido utilizarla para crear imágenes como lo habían hecho algunos poetas. La letra cesa entonces de ser un simple signo fotográfico y se convierte en una especie de ideograma.

También forma parte de este lenguaje la imagen-emblema, que se convierte en la identificación de una marca, de una empresa, de una asociación. Se transforman en las firmas de estas "personalidades jurídicas".

Los elementos generales del lenguaje escrito-visual son el grafismo y el gráfico (de la misma manera que serían elementos fundamentales del lenguaje verbal -hablado y escrito- las palabras y las cifras). Jacques Bertin establece una comparación entre grafismo y palabras, y el gráfico y la matemática, medios de comunicación aquellos más polisémicos que la palabra y la cifra.

El grafismo es un arte, del mismo modo que la literatura y la pintura. Pero es también un medio de comunicar del mismo modo que la escritura y el dibujo. Cualquiera puede escribir sin ser un escritor profesional o pintar sin ser pintor de profesión. Ofrecen nuevos modos de acceso al grafismo: los nuevos métodos de composición, las letras autopegables, los nuevos procedimientos de reproducción, la proyección por el diascopio y el opascopio (o retroproyector), etc.

El grafismo debería ser enseñado en la escuela, como

sucede con la escritura que es, en cierta manera, uno de sus elementos...Nociones de equilibrio, masa, composición, encuadre, etc. son prácticamente desconocidas.

El gráfico es un método de análisis y de representación visual de la información. El diccionario de la Real Academia define el gráfico como "la descripción, operación y demostración que se representan por medio de figuras o signos". En cualquier gráfico (diagrama, organigrama, mapa, etc.) cada símbolo gráfico no tiene más que un sentido, aquel que le está arbitrariamente asignado por el pie del mismo. El gráfico permite comunicar simultáneamente muchas informaciones y establecer relaciones entre ellas. Dada la abundancia de información que hoy existe, la presentación organizada de ésta facilita su captación y -además- de una forma comparativa o relativizada a otras informaciones.

La unión del gráfico y del grafismo da lugar al lenguaje escrito-visual.

Se trata de un lenguaje sintetizante y que se presenta en mosaico. Y es sintetizante porque transmite simultáneamente informaciones lineales y descifrables diacrónicamente en el tiempo (a la manera de lo escrito) y otras puramente visuales, perceptibles en un espacio de dos dimensiones, de una forma sincrónica (al modo de lo visual).

Las informaciones se presentan en mosaico, lo que las hace diferir a la linealidad del lenguaje escrito y de la estructuralidad del lenguaje puramente visual. Este ensamblaje se percibe de forma sintética y globalizada.

La interpretación puede hacerse en forma de oleadas: el primer nivel de lectura transmite una primera interpretación general, después se recogen informaciones más detalladas (se lee lo que está escrito, se decodifican

los gráficos, se analizan estructuralmente las imágenes, etc. Posteriormente puede hacerse una nueva lectura sintetizadora. Cada elemento particular toma referencia de los otros elementos por lo que se puede hablar de una interpretación estructural. No puede existir lenguaje escrito-visual sin que se de articulación de los elementos. Un afiche, un periódico, un cartel, etc. necesita una comprensión articulada de los diversos elementos que lo componen.

c. El lenguaje audio-escrito-visual, lenguaje polisintético

Cloutier utiliza esta expresión para describir un conjunto de los medios de comunicación utilizados por el hombre. La expresión reemplazaría, en cierta manera, a la tan socorrida "audiovisual" que se utiliza actualmente para describir todos los medios de comunicación que recurren a los media y en los que aparece la imagen y la palabra o la música. Se incorpora explícitamente lo escrito (que se silencia en la expresión "audiovisual") y se trata de combatir la tendencia a referirse a las técnicas audiovisuales, olvidando el aspecto lingüístico y comunicativo del fenómeno.

Lo audio-escrito-visual integra los lenguajes de base y los sintéticos. En este sentido, recubre una aproximación global de los lenguajes.

Pero también podemos utilizar la expresión audio-escrito-visual en un sentido más restringido: sistema de comunicación integrado que hace referencia a medios complementarios. Se trata de una comunicación multiforme. En este sentido el concepto se hace similar al de "multi-media".

Es un lenguaje completo porque aglutina a todos los otros. Cada lenguaje es utilizado en función de su capacidad de comunicar mejor una información determinada.

¿Qué tenemos que decir? ¿A quién se lo tenemos que decir? A partir de estas preguntas se puede elaborar una comunicación audio-escrito-visual que hace referencia tanto a un lenguaje como a otro, utilizando los media requeridos... Los elementos de la comunicación serán integrados, aglutinados hasta el punto que no se les distinguirá del conjunto de la comunicación.

El lenguaje audio-escrito-visual es polisintético e integrador. Y es integrador y polisintético no en cada una de sus operaciones necesariamente sino considerado globalmente.

Es polisintético porque , como las lenguas aglutinantes, une diversos lenguajes de modo que no se pueden separar los diferentes elementos particulares. Estos elementos toman un nuevo sentido y dimensión en el ensamblaje.

Lenguaje integrador y sincrético que forma un conjunto percibido globalmente, aglutinando numerosos lenguajes. También hace referencia a los múltiples media que utiliza para materializarse. Da acceso a las cuatro dimensiones.

Se dirige tanto al ojo como al oído, sea simultáneamente, sea sucesivamente. Permite adoptar el lenguaje más indicado para cada comunicación y la elección del medio más apropiado a cada necesidad. Esta adaptación es una de las principales características del lenguaje audio-escrito-visual. Es muy flexible su aplicación y muy satisfactorio su rendimiento tanto sensorial como intelectualmente. Se puede así recurrir a cada lenguaje de una forma complementaria y enriquecedora.

La comunicación multi-media necesita una imbricación muy precisa de los diversos lenguajes que la hacen posi-

ble. No se trata de empalmar arbitrariamente elementos dispersos sino de conseguir un todo coherente, ordenado. El mensaje se presentará en mosaico, pero de forma ordenada. La imbricación evita el paralelismo de mensajes transmitidos en lenguajes diferentes y favorece la integridad de la comunicación.

Tiene la ventaja de no oponer como lenguajes o elementos contrarios la imagen y la palabra, el sonido y la imagen, la palabra escrita y la imagen. Y ninguno de ellos con la comunicación interpersonal.

1.3 Niveles diferentes del lenguaje

Un análisis clasificador como el que aquí se realiza de los diferentes lenguajes es necesariamente estático. También lo es un análisis semilógico de los componentes básicos de cada lenguaje, de sus códigos y subcódigos.

Esta simplificación podría dejar al margen una dimensión más dinámica y una cierta dimensión "emotiva" que lleva consigo la comunicación. En realidad, el lenguaje en estado puro no existe.

"Todo lenguaje, incluso el lenguaje objetivo y científico más "frío", posee, conjuntamente con su función cognitiva, una función emotiva, es decir, que transmite una "significación" emocional... Esta significación puede ser, a veces, un simple "halo", una "aureola", un "aura" de acompañamiento, alguna cosa de más añadida al sentido descriptivo" (17).

Esta oposición entre la dimensión cognoscitiva y emotiva del lenguaje es traducida por los lingüistas con los términos denotación (lenguaje de base o lenguaje primero) y connotación (lenguaje añadido o lenguaje segundo). "Según esta

(17) ARANGUREN, J.L.: Sociologie de l'information, Hachette, París, 1967, pág. 67.

formulación "el signo de base (denotación) va a formar un todo, un nuevo significante con relación a una segunda significación, que se sitúa a nivel de connotación" (18).

| CONNOTACION | |
|--------------|-------------|
| SIGNIFICANTE | SIGNIFICADO |
| SIGNIFICANTE | SIGNIFICADO |
| DENOTACION | |

Volveremos sobre esta interesante distinción entre las vertientes denotativa y connotativa de los mensajes. Baste por ahora la referencia que permite subrayar la existencia de diferentes niveles de lenguaje. Diferencia que está presente ya en el mismo campo de la semiología (no ya de la semántica como decíamos) ya que en estos lenguajes los niveles de estructuración son muy diferentes. No existen para la codificación y decodificación de la imagen unos códigos tan precisos como los que existen para el lenguaje verbal.

Niveles que se mantienen en el metalenguaje que pretende establecer un análisis estructurado de los distintos aspectos y que convierten al lenguaje en un "lenguaje-objeto". En efecto, si se convierte el lenguaje en objeto de estudio, hace falta concebir un lenguaje que sobrepase al mismo, que le englobe en cierto modo.

| METALenguaje | |
|--------------|-------------|
| SIGNIFICANTE | SIGNIFICADO |
| SIGNIFICANTE | SIGNIFICADO |

(18) FAGES, J.B.: op. cit., pág. 31.

Por otra parte, los diferentes niveles del lenguaje podrían trasladarse al campo didáctico. Existe una diferencia muy notable en los aprendizajes que se plantean "expresamente" como un objeto del aprendizaje escolar. En el lenguaje básico se hace un fuerte hincapié en el audio y en el escrito, pero lo visual se mantiene relegado a niveles de complementariedad en el mejor de los casos. Se produce así un peculiar desfase entre lo que genéricamente denominamos "lengua" y que es un producto social y un principio de clasificación y "habla" que es, por el contrario, un acto individual, su concreción. Pues bien, frente a una utilización progresiva de unos lenguajes a nivel de "lengua" se acentúa el "analfabetismo" de los individuos, que no son capaces de convertirla en "habla".

En el aprendizaje de los lenguajes podríamos también referirnos a dos niveles fundamentales. La comprensión del mismo y la expresión a través de lo que Cloutier llama la "grafía". La "grafía" es el saber hacer. El saber, el arte y la ciencia que permiten la utilización de los media y particularmente de los self-media (media que se oponen a los grandes medios de comunicación, pueden ser utilizados por cada individuo) para comunicar algo. La grafía es, pues, un saber hacer. La capacidad de comunicar es una habilidad que se practica y se consolida con el ejercicio. Este saber hacer puede convertirse en un arte, de la misma manera que la escritura pueda convertirse en literatura. La grafía puede sobrepasar el simple registro para convertirse en una obra de arte. No a todos se les puede pedir la llegada a este nivel.

La grafía, que es saber hacer, es también saber. El conocimiento de un lenguaje, como el de la técnica, descansa en unos principios, en unas reglas que le son inherentes (aunque luego pueda prescindirse de ellas). Pueden conocerse estas reglas de forma espontánea (muchos no conocen las normas gramaticales o sintácticas, y pueden hablar y escribir).

1.4 Necesidad de la alfabetización visual

Es necesaria una estructuración de los principios semiológicos y semánticos del lenguaje visual. Evitando un obsesivo paralelismo con la "doble articulación" propia de los lenguajes hablado y escrito.

"Así como la primera revolución industrial generó la necesidad de la alfabetización popular para que el complejo industrial pudiera funcionar, hoy día resulta imprescindible la alfabetización visual para capacitar al niño y también al adulto a manejarse en una sociedad en la que la producción y el consumo de imágenes son cada vez mayores y donde la comunicación icónica es parte de la vida diaria. (...).

Aunque no se lo explicita, cuando se habla de "alfabetización visual" se entiende que la imagen visual posee un lenguaje, ya que es un medio de comunicación que transmite mensajes de determinada manera. El problema consistiría, pues, en enseñar a un gran número de personas a "leer" este lenguaje visual que, contrariamente a lo que se cree, no es un lenguaje simple y directo, sino que necesita un aprendizaje. De esta manera resultaría que alfabetización y lenguaje visuales son términos conexos y recíprocamente dependientes. Se alfabetiza porque hay un lenguaje; porque hay un lenguaje es necesario alfabetizar" (19).

Cada lenguaje tiene una específica forma de codificar y decodificar sus mensajes. Hoy se admite que en el proceso comunicacional existen dos tipos básicos de codificación:

- a. Digital o discontinua: Tiene una representación discontinua o discreta. Por ejemplo, el lenguaje verbal escrito o hablado, en el cual las letras, las sílabas, las palabras, son elementos discretos situados uno a continuación de otro para formar los mensajes.

(19) MENEGAZZO, L.F.: Didáctica de la imagen, Ed. Latina, Buenos Aires, 1977, pág. 25.

- b. Analógica o continua: Los signos y los símbolos se presentan estructuralmente, no de forma discontinua. Las representaciones gráficas (no verbales) son ejemplos de codificación analógica.

Tanto la digital como la analógica son formas de codificación y, por ende, de comunicación. Difieren en su forma de codificar. También difieren en el grado de rigor que el estudio, la experiencia y la naturaleza propia del lenguaje conceden a la decodificación que realiza el "lector" o receptor del mensaje.

El hecho de que exista una abierta posibilidad de codificar la comunicación visual no significa que este código deba o pueda prescindir de otros códigos (como el verbal). Todo lo contrario. Hemos visto en las páginas anteriores que existen lenguajes que se forman sintéticamente en el encuentro de varios códigos.

Los extraordinarios trabajos de C. Metz estudiando la semiología del cine (20) nos acercan a una concepción lingüística del arte, y concretamente del arte visual. El cine puede ser considerado como un lenguaje.

Estas son algunas de las aportaciones que se han hecho en los últimos años en un intento de acercarse al enfoque semiológico de la imagen visual.

. Christian Metz explica la composición del relato cinematográfico apoyándose en las reglas de la composición y descomposición semiológica.

. Roland Barthes estudia los mecanismos de la retórica de la imagen fotográfica y publicitaria.

. Violette Morin presenta un método para el análisis del chiste gráfico.

(20) Véase METZ, C.: Lenguaje y cine, Ed. Planeta, Barcelona, 1973.

. Thibault-Laulan (Anne Marie) estudia psicolingüísticamente una secuencia de imágenes visuales (en su obra "El lenguaje de la imagen" expone las conclusiones de su diseño experimental). (21).

. Pierre Fresnault-Deruelle descompone los distintos niveles de lectura de los tebeos y tiras de historietas. En España ha realizado interesantes trabajos al respecto Román Gubern.

. Umberto Eco ha propuesto un método de análisis de la televisión, el estudio de las articulaciones del código cinematográfico.

. Nazareno Taddei ha trabajado un método estructuralista del análisis de la imagen fija y del film como imagen móvil.

. Abraham Moles estudia la teoría informacional de la percepción. Parte de la base de estimar que el mensaje está formado por la superposición de dos informaciones de distinto signo: la semántica o denotativa y la estética o connotativa.

. Antonio Pasquali (Venezuela) y Eliseo Verón (Argentina) dedicados a diseccionar las operaciones ideológicas que intervienen en las distintas fases de la comunicación visual.

. Donis A. Dondis realiza un intento de alfabetización visual, elaborando las bases para crear una sintaxis de la imagen.

. Antoine Vallet plantea la teoría y establece la metodología para el aprendizaje de lo que él denomina "lenguaje total".

. René Laborderie (a quien he escuchado recientemente en el XVI Seminario Permanente de Tecnología Educativa, celebrado en Santander del 25-30 de septiembre de 1978), preocupado actualmente por la escuela y los discursos icónicos.

. Recientemente (21) Mariano Cebrián Herreros ha realizado un excelente estudio sobre el lenguaje de la televisión. Rechazando las teorías que contemplan lo audio-visual de forma disgregada, presenta los sistemas que lo componen en una relación funcional que produce una significación integradora.

Los códigos televisivos tienen peculiaridades que los diferencian de otros códigos, incluso de los cinematográficos, como ya hemos sugerido más arriba.

(21) CEBRIAN HERREROS, M.: Introducción al lenguaje de la televisión. Una perspectiva semiótica, Ed. Pirámide, Madrid, 1978.

2. Elementos básicos del lenguaje visual

Hay ciertos principios formales que han tenido vigencia en la construcción y lectura de la imagen, fuera ésta diseñada por el hombre o captada mecánicamente. Sobre estos principios se podría estructurar una sintaxis de la imagen. De todos modos, se trata de un bosquejo rudimentario y no estructurado de los principios que informan la composición de la imagen.

Nos referimos a la imagen fija, no haciendo referencia a los principios y códigos que afectan a la imagen en movimiento, especialmente al cine y la televisión.

2.1. El núcleo semántico

El concepto de "núcleo semántico" fue creado por el profesor José Bullaude. Apareció por vez primera en su obra "El nuevo mundo de la imagen" y el mismo autor lo define y amplía posteriormente en "Enseñanza Audiovisual - Teoría y Práctica" (22). Nosotros lo tomamos de L.F. de Menegazzo, que lo considera uno de los más importantes principios formales del lenguaje visual.

El núcleo semántico es aquella parte de la imagen que posee una mayor significación, la significación principal. Se trata de una definición operativa, que puede ser rastreada en una situación concreta de dos formas principalmente:

- a. Realizando cortes sucesivos en la imagen (tapándola por partes), de tal manera que se vaya aislando aquella zona o parcela que se considera la esencial. Sin ella, la imagen tendría otro significado "sustancialmente distinto".
- b. Traduciendo la imagen en palabras, de manera que se localice la parte nuclear por el contenido verbal más abundante e importante.

(21) THIBAUT-LAULAN, A.M.: El lenguaje de la imagen, Ed. Marova, Madrid, 1973.

(22) BULLAUDE, J.: El nuevo mundo de la imagen, Ed. Eudeba, 1963 y Enseñanza audiovisual, Ed. Universitaria, 1970

No es igualmente fácil localizar el núcleo semántico en unas imágenes u otras, pero es posible establecer el concepto con un carácter genérico para todos los casos. Puede suceder que existan dos o más núcleos semánticos, de similar o distinta importancia. En este caso habría que jerarquizarlos adecuadamente. Es decir, que podríamos tener:

- a. Un núcleo semántico único, que acapara la centralidad significativa de la imagen. Todo lo demás, aunque estructuradamente ordenado, tiene un carácter secundario.
- b. Dos núcleos semánticos (o más) de igual significación. Tienen una fuerza similar respecto a la imagen, respecto a la totalidad del mensaje. Si bien es cierto que será muy difícil determinar el grado de esa similitud.
- c. Dos núcleos semánticos (o más) de diferente significación. En este caso tendremos un núcleo semántico primario o dominante y uno (o más) de carácter secundario o vicarial. Refuerzan al núcleo primario o le sirven de contraste y referencia.

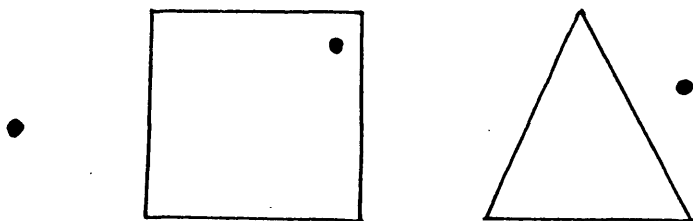
El núcleo semántico se determina en función de los aspectos denotativos o semánticos de la imagen. Los componentes estéticos o connotativos podrían también determinar el núcleo o núcleos centrales pero desde un plano más subjetivo, más personal, más arbitrario. "Para mi, lo más importante...". "Lo que más me gusta"...". "Lo que más me impresiona...".

2.2. El punto

Por supuesto, es la unidad más simple, irreductiblemente mínima, de la comunicación visual. El Diccionario de la Real Academia lo define como "señal de dimensiones poco o nada perceptibles que por combinación de un color con otro, o por elevación o depresión se hace o forma natural o artificialmente en una superficie cualquiera".

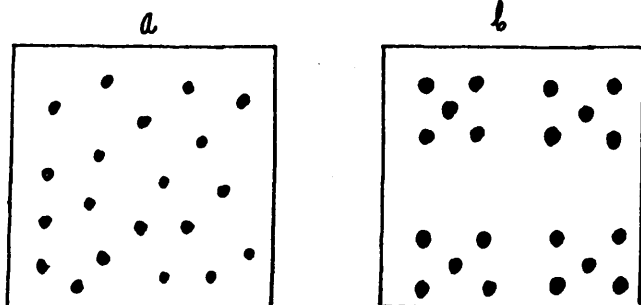
En la naturaleza, la redondez es la formulación más corriente. Cuando un líquido cualquiera se vierte sobre una superficie, adopta una forma redondeada. Incluso en la deambulación no intencionada (cuando el hombre se pierde o está entre la niebla) se camina describiendo formas circulares.

Cualquier punto tiene una fuerza visual grande de atracción sobre el ojo, tanto si su existencia es natural como si está expresamente situado por el hombre para atraer la atención.

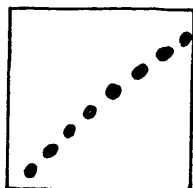


Dos puntos constituyen una sólida herramienta para medir el espacio. Los puntos situados en contigüidad, yuxtapuestos, crean direccionalidad, configuraciones, tonalidades, perspectiva, etc. Las leyes de la percepción gestaltica no-sitúan en un contexto explicativo peculiar.

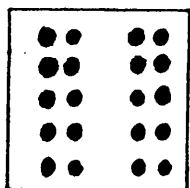
Una forma de incorporar más información a un sistema consiste en integrar ésta en "gestalten" o figuras sobre un fondo más difuso. Los estímulos marginales quedan disponibles para una percepción potencial. La más básica organización de la percepción es la separación del campo perceptual en dos partes: una dominante y unificada que es el foco de la atención; la otra más homogénea y difusa. Este fenómeno se llama organización figura-fondo. En el cuadro b) los estímulos se agruparán en conjuntos de cinco puntos, atendiendo a todos ellos a la vez.



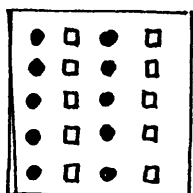
Dentro de la organización figura fondo existen diversas configuraciones, cuya percepción está presidida por un criterio determinado.



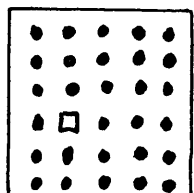
Continuidad



Proximidad



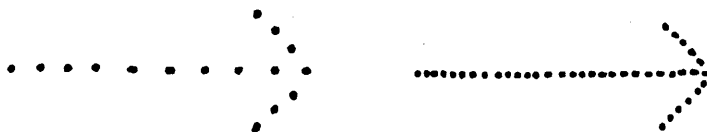
Similaridad



Contraste

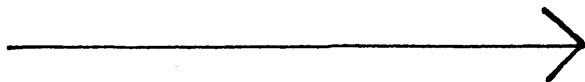
En gran cantidad y yuxtapuestos, los puntos crean la ilusión de tonos y colores, produciendo imágenes, fenómeno que está en la base de los medios mecánicos de reproducción (como la televisión, la imagen electrónica, etc.).

Una serie de puntos conectados son capaces de dirigir la mirada en una dirección. Esta capacidad del punto para guiar el ojo se intensifica cuanto más próximos están los puntos entre sí.



2.3. La línea

La extensión considerada en una sola de las dimensiones (la longitud) es la línea. Los puntos que la forman están tan próximos entre sí que no pueden reconocerse individualmente. Aumenta la sensación de direccionalidad.



La línea puede definirse también como un punto en movimiento o como la historia del movimiento de un punto, ya que trazamos una línea desplazando la mano sobre una determinada superficie en dirección marcada por la trayectoria.

La línea tiene una enorme energía dentro de las artes visuales. Nunca es estática, siempre es infatigable.

Es el elemento base del boceto. La línea es el elemento esencial de la previsualización, un medio de presentar "el anuncio" de lo real, su forma previa.

A pesar de su flexibilidad, de su libertad, de su sencillez, la línea no es vaga. Al contrario, es muy precisa. Tiene una dirección definida, un propósito claro, una gran nitidez. De ahí que la línea sirva para realizar el dibujo técnico, el dibujo geométrico, el plano riguroso, casi matemático. La precisión métrica de la arquitectura, de los diagramas, de los mapas, se consigue a base de líneas.

La línea se utiliza para instrumentar los sistemas de notación muy precisos, como la escritura fonética o musical. Y para el dibujo, que tiene en muchas ocasiones una intención representacional. La sobriedad de esta información visual transmitida por el dibujo lineal tiene un efecto espectacular en las xilografías, los aguafuertes, las litografías y los dibujos.

Puede adoptar múltiples formas y estilos, que marcan diferentes talantes gráficos:

- . Inflexible e indisciplinada, cargada de energía, como en los bocetos, que aprovechan su espontaneidad expresiva.

- . Vacilante, indecisa, cuando se trata de una búsqueda, de un intento, de una aproximación.

- . Continua o ininterrumpida, añadida, intermitente, punteada, insistente, reforzada, etc.

- . Limpia, nítida o bien confusa y poco definida.

- . Tenue o casi imperceptible, quizás firme, segura, casi violenta, etc.

La línea expresa la intención "artística" del diseñador pero también su forma de ser, e incluso su inconsciente, subconsciente y preconsciente. De ello nos dan abundantes referencias todos los estudios sobre los test proyectivos basados en el dibujo. En ellos se interpreta psicológicamente el trazado desde sus diferentes variedades: Intensidad, continuidad, claridad, contorno de la figura... (23).

"Puede ser también tan personal como un manuscrito adoptando la forma de curvas nerviosas, reflejo de la actividad inconsciente bajo la presión del pensamiento o como simple pasatiempo en los momentos de hastío. Incluso en el formato frío y mecánico de los mapas, los planos de casas o de máquinas, la línea expresa la intención del diseñador o el artista y además sus sentimientos y emociones más personales y, lo que es más importante, su visión". (24).

La línea no aparece tan profusamente como el punto en la naturaleza, pero sí podemos verla en numerosas partes: las líneas telefónicas, los postes del alumbrado, los árboles desnudos, la línea del horizonte, etc.

(23) Véase, por ejemplo: ROMANO, M.E.: El dibujo de la figura humana como técnica proyectiva, Ed. Gredos, Madrid, 75

(24) DONDIS, A.: La sintaxis de la imagen, Ed. Gustavo Gili, Barcelona, 1976, pág. 58.

2.4. El contorno

Estamos en condiciones de separar los objetos y cosas del fondo de nuestra percepción visual, porque podemos percibir contornos. Los contornos se forman en donde existe un cambio marcado en el brillo o en el color.

La línea describe un contorno. Los contornos proporcionan una forma a las imágenes porque separan unas representaciones de otras. Debemos estar atentos y no confundir los contornos con las formas. Los contornos determinan la forma, pero en sí mismos son informes.

"Si vemos un trozo de papel que varía en el brillo del blanco al negro, en el borde opuesto, no podemos percibir ningún contorno siempre que las variaciones de brillo sean paulatinas. El papel permanece muy uniforme para nosotros y si nos preguntaran en dónde empieza la sombra no sabríamos responder con exactitud. Si el cambio es abrupto, entonces sí que podemos trazar una frontera de separación". (25). Ese es el contorno.

Hay tres contornos básicos: el cuadrado, el círculo y el triángulo equilátero. Además, existen una pluralidad interminable de contornos, ya que curvas y rectas se conjugan en combinaciones infinitas.

Los contornos básicos (figuras planas y simples que pueden describirse y construirse fácilmente, sea por procedimientos visuales o verbales.

A cada uno de estos contornos se le atribuyen muchos significados, unas veces mediante la asociación, otras mediante una significación arbitraria y otras, a través de nues-

(25) MORGAN, C.T.: Introducción a la psicología, Ed. Aguilar, Madrid, 1974, pág. 281.

tras propias percepciones psicológicas.

La percepción del contorno se realiza a través de organizaciones figura-fondo. Los "modelos" geométricos se ven siempre contra un fondo y parecen, por tanto, objetos con contornos y límites. Las formas en blanco y negro y muchos dibujos ^{de} empapelados son percibidos como relaciones figura-fondo, siendo éstas, frecuentemente reversibles.

- . La figura tiene forma pronunciada, contornos precisos, carácter de cosa sólida, dura, densa, firme, compacta. Aparece muy estructurada y como cerrada sobre sí misma, da la impresión de adelantarse hacia el sujeto con una convexidad determinada, posee colores de superficie, su área es más brillante, pequeña y llamativa que el fondo, que la envuelve y por el cual está influida. Además, el fondo parece que continúa por detrás de la figura o, en otras palabras, la figura parece delante y el fondo detrás.
- . El fondo presenta los caracteres contrarios: su forma es desdibujada, es más uniforme e indiferenciado que la figura, aparece detrás de ella, dando la impresión de concavidad, sus colores son más apagados y mates, las áreas más grandes. Tiende a pasar inadvertido. Sirve de marco de referencia que influye en la figura.

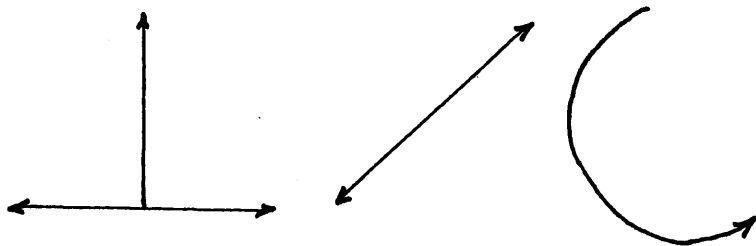
Rubin y Kofka elaboraron cinco principios con la pretensión de explicar en términos dinámicos la anterior relación:

- . Orientación: La articulación figural acontece con mayor facilidad en las principales dimensiones del espacio, verticales y horizontales.
- . Tamaño relativo: A igualdad de otras condiciones, el área estimular más pequeña tiende a convertirse en figura.
- . Áreas envolventes y envueltas: Las primeras propenden a constituir el fondo, mientras las envueltas por ellas suelen constituir figuras.

- . Densidad de energía perceptiva: La densidad de actividad psíquica es mayor en la percepción de la figura que en la del fondo.
- . Simplicidad: La organización en figura y fondo acaece de la manera más simple posible.

2.5. Dirección

Todos los contornos básicos expresan tres direcciones básicas y significativas: el cuadrado (horizontal y vertical), el triángulo (la diagonal), el círculo (la curva).



Estas direcciones dan lugar a composiciones del encuadre visual: en diagonal, en círculo, en rectángulo, en vertical, en horizontal.

Cada una de estas direcciones visuales tiene un fuerte significado y es un instrumento útil para la confección de mensajes visuales.

El hombre es un ser estereoscópico. Está armado de tres dimensiones, sobre tres ejes espaciales. El hombre está inserte también en una realidad tridimensional. La imagen, que representa la realidad, se estructura en las tres dimensiones.

. Sobre el eje sagital, que divide al hombre en dos partes (derecha e izquierda). En la imagen, la vertical articula el cuadro en dos partes y le da una tendencia, una direccionalidad de abajo-arriba, que tiene una significación espacial determinada para el hombre que es un ser céfalo-caudal. Hace referencia al equilibrio.

. Sobre el eje transversal, plano horizontal con el suelo. Esta orientación nos da la referencia arriba-abajo. Tenemos extremidades superiores e inferiores, estamos cargados de connotaciones relativas a "lo de arriba", "lo de abajo".

. Sobre el eje antero-posterior, plano medio vertical que pasaría desde el vertex dividiéndonos por los hombros. Daría lugar a la referencia "delante", "detrás". En la imagen se consigue esta dimensión a través de la perspectiva. Percibimos la profundidad, a pesar de estar apoyada la imagen en dos dimensiones y -todavía más- a pesar de que la imagen retineana es bidimensional.

Las huellas o claves visuales para dicha percepción son de dos tipos: uniuclares y binoculares. Entre las primeras se encuentran

- La perspectiva lineal: Los objetos más lejanos producen en la retina una imagen más pequeña que los más próximos. Además, la distancia que los separa disminuye también.
- La claridad: En general, cuanto más claramente vemos un objeto, más próximo nos parece.
- Interposición: Cuando una cosa oculta a otra resulta que lo tapado parece más distante y, en cambio, lo que oculta parece más próximo.
- Sombreado: El claroscuro de una figura da la impresión de relieve.
- Acomodación: La acomodación consiste en el ajuste de la forma del cristalino, de modo que se produce una focalización de la imagen en la retina.

Entre las huellas de la percepción de la profundidad que dependen de la binocularidad están:

- Disparidad retineana: Consiste en las diferencias que se producen en las imágenes que inciden en las retinas de ambos ojos.
- Convergencia: También hemos de tener en cuenta los músculos acomodadores del ojo. Estos, cuando se trata de una visión lejana, mantienen los ejes sagitales de los globos oculares, según una dirección paralela. En cambio, hacen que estos ejes formen un ángulo cuando se trata de la visión de objetos cercanos.

Los tres ejes fundamentales, dan lugar a otras direcciones:

. La diagonal: Tiene una importancia grande como referencia directa a la idea de estabilidad. Es la fuerza direccional más inestable y, en consecuencia, la formulación visual más provocadora. Su significado es amenazador y casi literalmente subversivo.

. La curva: Las fuerzas direccionales curvas tienen significados asociados a la repetición, al calor, a lo cerrado.

2.6. La escala

Llamamos escala a la mayor o menor relación entre la superficie del cuadro y la superficie de la imagen que en él aparece.

Un observador atento mueve los ojos en las distintas direcciones y selecciona partes determinadas de la realidad. Imaginemos lo que probablemente ha sucedido más de una vez. Caminamos tranquilamente por la calle cuando oímos un ruido estridente de frenazo y luego un golpe fuerte y seco.

- . Lo primero que hacemos es situarnos en un cuadro general, dirigir la vista hacia donde ha ocurrido el suceso y ver que ha tenido lugar un accidente.

- . Luego centramos la atención sobre el grupo de personas que se aglomera en aquel lugar rodeando los dos coches accidentados.
- . Finalmente nos abrimos paso y vemos la cara ensangrentada de uno de los accidentados.

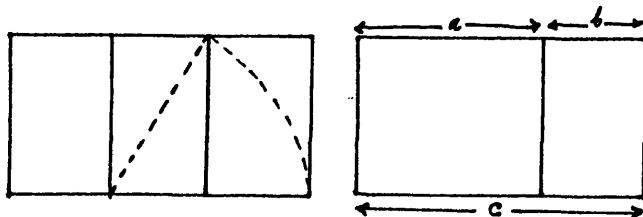
En nuestro campo de visión ha variado la escala. Es posible establecer una escala no sólo mediante el tamaño visual relativo de las claves que componen el encuadre, sino también mediante relaciones con el campo visual o el entorno. No puede existir ^{lo} grande sin lo pequeño, ni ^{lo} pequeño sin lo grande. Pero incluso cuando establecemos lo grande a través de lo pequeño, se puede cambiar toda la escala con la introducción de otra modificación visual.

La dimensión del plano variará, lógicamente, según el tamaño del objeto o tema recogido. También según la distancia que separa al objeto de la cámara (si se trata de una fotografía). Y según el tipo de objetivo empleado: teleobjetivo, normal, gran angular.

La escala se establece según un "canon" o patrón. Uno de los patrones más utilizados es la medida del hombre. (El arquitecto francés Le Corbusier establece el tamaño del hombre como unidad modular de todo su sistema). El hombre se utiliza como término de referencia para el establecimiento de los planos.

Existen fórmulas proporcionales sobre las que basar una escala; la más famosa es la "sección áurea" utilizada por los griegos. Se trata de una fórmula matemática a la que se atribuye una gran elegancia visual. Se obtiene bisecando un cuadro y usando la diagonal de una de sus mitades como radio para ampliar las dimensiones del cuadrado hasta convertirlo en "rectángulo áureo".

Se llega a la proporción $a:b = c:a$.



Veamos las distintas dimensiones de los planos. No existe una formulación única, pero ésta es la más frecuente y generalizada:

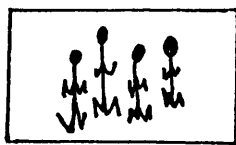
• El plano general (P.G.)

Sirve para situar un lugar, el decorado en el cual se puede desarrollar la acción. La figura humana ocupa un lugar muy pequeño, casi imperceptible. Es el caso de un paisaje visto "desde lejos".



• El plano conjunto (P.C.)

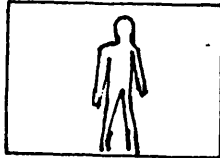
Muestra un grupo de personas, eliminando el decorado general en que se sitúa. Caben aproximadamente de ocho a doce personas y se las puede distinguir por algunos rasgos o expresiones.



• El plano entero (P.E.)

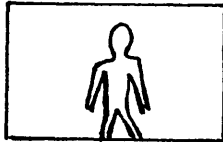
Los límites inferior y superior del cuadro coinciden con la cabeza y los pies de la figura humana. El plano

entero centra la atención sobre un personaje.



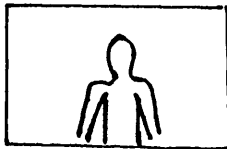
• El plano americano o tres cuartos (P.A.)

La figura humana aparece seccionada a la altura de las rodillas.



• El plano medio o plano busto (P.M.)

- Plano medio largo: en el que aparece la figura humana cortada aproximadamente por la cintura.
- Plano medio corto: que corta la figura por el pecho, un poco más abajo de los hombros.



• El primer plano (P.P.)

Muestra el rostro humano ocupando todo el encuadre. Tiene un gran poder sugestivo o psicológico.



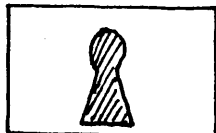
• El primerísimo plano (P.P.P.)

Fragmento del primer plano en el que aparece una parte del rostro humano (los labios, un ojo, etc).



. El plano detalle o plano pormenor (P.D.)

Un objeto pequeño o una parte del mismo ocupa todo el encuadre.



Las diversas utilizaciones de la escala pueden estar presididas por motivos estéticos o por motivos semánticos. El plano primero tiene un valor preferentemente psicológico (vemos a través del rostro qué siente el personaje, qué piensa, qué vive...). El plano general tiene un carácter más decididamente descriptivo. Podríamos establecer una norma amplia y general: cuanto mayor es la escala de la imagen, mayor es su intensidad dramática. En la vida nos ocurre algo semejante: existe una tendencia a acercarse al objeto a medida que crece el interés.

En algunos encuadres pueden darse simultáneamente varias escalas: un plano general, algunos personajes en plano medio y uno en primer plano. Todos perfectamente enfocados. Pues bien, cuando se recogen simultáneamente varias escalas en un mismo plano, manteniéndolas todas claramente e igualmente iluminados (rompiendo las leyes de la perspectiva), decimos que hemos utilizado la profundidad de campo. La profundidad de campo puede tener diversas finalidades expresivas o artísticas.

Aprender a relacionar el tamaño con el propósito y el significado es esencial para la estructuración de los mensajes.

En la imagen móvil habrá que tener en cuenta también el movimiento y el tiempo. Un plano simple puede ser captado más rápidamente. Un plano recargado necesita más tiempo. Influirán decisivamente -además- las normas del montaje. La secuencia de los planos repercutirá en el significado de cada uno.

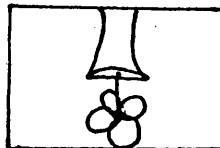
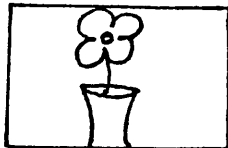
2.7. El ángulo

Una imagen, una fotografía por ejemplo, puede estar tomada desde un peculiar ángulo de visión. En la mayoría de los casos, los planos están tomados con la cámara situada a la altura de los ojos. El eje del objetivo o "radio visual de la cámara" es horizontal y coincide con la mirada del espectador.

Angulo es, pues, el punto de vista desde el que consideramos un campo visual. (Para ilustrar de una forma clara los diversos tipos de ángulos existentes, vamos a utilizar la referencia de la cámara fotográfica o la cámara filmadora). Existen las siguientes angulaciones:

- Angulación normal: El eje óptico de la cámara coincide con la línea recta que va desde nuestro punto de mira al horizonte. El ángulo formado por ambos ejes es 0° .

La angulación normal puede ser invertida si recoge la imagen con "la cabeza hacia abajo y los pies hacia arriba".

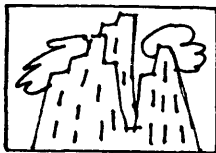


- Angulación en picado: La cámara está situada más alta que el objeto a filmar, inclinada hacia abajo, hacia el suelo. El eje óptico de la cámara forma un ángulo agudo con la línea ~~mir~~ de la mirada tendida hacia el horizonte.

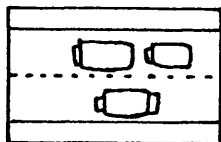


- Angulación en contrapicado: La cámara está situada más baja que el objeto a filmar, inclinada hacia el cielo, hacia arriba. Forma un ángulo agudo el eje

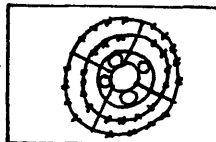
óptico y la línea imaginaria que va de nuestra mirada hacia el horizonte.



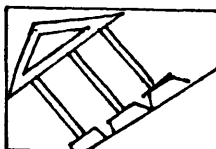
- . Angulación a vista de pájaro: Se trata de una variante de la cámara en picado que se da cuando el eje óptico de la cámara llega a ser perpendicular con el eje horizontal de la mirada. Forman un ángulo de 90° .



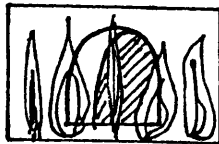
- . Angulación a vista de gusano: Es una variante de la angulación en contrapicado. En este caso el eje óptico es también perpendicular a la línea horizontal de la mirada, formando ambos un ángulo de 90° .



- . Angulación inclinada: La cámara puede estar situada de tal forma que obtengamos en el plano imágenes inclinadas en las que el margen superior e inferior del cuadro formen ángulo con la línea horizontal de la pantalla.



- Angulación imposible: La cámara está situada (según la imagen obtenida) en un lugar naturalmente imposible. Es el caso de una boca tomada desde dentro o de un cuadro de un horno visto desde su interior.



- Angulación favorable: Es aquel encuadre que recoge con la mayor perfección todos los elementos de la imagen según las exigencias descriptivas, dramáticas, estéticas, etc.

Las diferentes angulaciones pueden tener un amplio campo de significación. Una angulación en picado puede expresar inferioridad, humillación, fracaso, fatalidad, ruina... Una angulación en contrapicado puede utilizarse para comunicar exaltación, visión épica, superioridad, triunfo...

Pueden utilizarse también con una intención puramente estética, sin cargarse de significación denotativa.

2.8. La composición

Llamamos composición de la imagen a la distribución de los objetos o elementos dentro del cuadro, convenientemente colocados, iluminados, con una escala y un ángulo precisos.

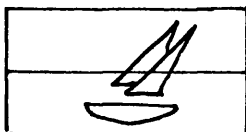
El análisis estructural de una imagen supondrá tener en cuenta a un mismo tiempo (la estructura de un discurso es diacrónica, la de la imagen fija es sincrónica) dos cosas:

- El contenido de los elementos que se presentan en la imagen.
- Los elementos técnicos empleados: disposición, perspectiva, ángulo, escala...

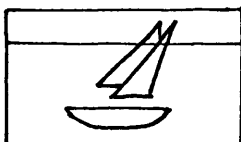
Veamos ahora algunos elementos importantes de la composición del encuadre.

• Las líneas de composición

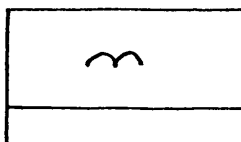
El encuadre suele tener un motivo principal, que no está colocado con excesiva simetría. Así la línea del horizonte colocada en el centro impide centrar el objeto de forma conveniente.



Si la línea del horizonte estuviera colocada en el tercio superior, el objeto podría centrar la atención.



Si se quisiera situar el objeto en la parte superior, la línea del horizonte podría cortar el cuadro por su tercio inferior.



Todo ello en el buen entendido de que no es posible establecer unas normas rígidas ya que la inspiración estética o narrativa puede imponer variaciones e incluso no ajustarse mínimamente a la preceptiva. Por otra parte no debemos olvidar que existe una pluralidad de elementos que han de combinarse en la estructuración de la imagen y que cualquiera de ellos impone una modificación de cada uno de los otros y del mismo conjunto.

Lo mismo puede decirse de las líneas verticales, que no deben disponerse de forma central y escrupolosamente geométrica. Si la composición tiene líneas directrices diagonales, la regla de la repartición de

la imagen en zonas desiguales es prácticamente la misma. También es aconsejable que las líneas diagonales estén compensadas por otras verticales. Por un buen equilibrio de la imagen una diagonal fuerte no debe terminar nunca en un ángulo del encuadre.

Nos hemos referido ya a la direccionalidad predominante en la imagen. De paso, diremos ahora, que existe un nivel de sugerencia de la composición según el predominio de sus líneas. Bien es cierto que esta correspondencia no puede establecerse de forma permanente y -mucho menos- de forma absoluta.

- predominio horizontal: calma, sosiego, tranquilidad...
- predominio vertical: elevación, fortaleza, grandeza...
- predominio diagonal: sugestión, alejamiento...
- predominio de oblicuas abiertas hacia arriba: exaltación, expansión...
- predominio de oblicuas abiertas hacia abajo: depresión, pesadez...
- predominio de circulares entrecruzadas con verticales y horizontales: complejidad, confusión...

. Posición de los motivos

Una imagen suele estar compuesta de un motivo principal y otros secundarios que completan o hacen resaltar al primero. El motivo principal debe colocarse en una perspectiva favorable.

Los motivos accesorios suelen ocupar el primer y último término del encuadre, formando un nuevo marco en profundidad del motivo principal.

La composición debe establecer, pues, un centro de atención que estará en función del lugar, la ilu-

minación, la perspectiva, la composición, etc.

Otra cosa es la elección del mismo motivo, que sin duda juega un gran papel en lo que podríamos llamar "transmisión del mensaje" visual.

• El equilibrio de la composición

La imagen fija tiene un equilibrio interno. En la imagen móvil se deberá pensar - además - de un equilibrio o desequilibrio nacido de la secuenciación.

El equilibrio interno se consigue por la combinación de sus propios elementos. Y de diversas maneras:

- Por la simetría existente en torno a la mediatriz vertical del cuadro. Las áreas iguales producidas por la mediatriz pesan virtualmente lo mismo: es el llamado principio de la balanza.
- Por la asimetría que se consigue equilibrando dos pesos iguales y poniéndolos a distancias desiguales de la mediatriz: es el principio de la romana.
- Por los ejes de atención que se crean en torno a unos objetos (grandes o pequeños).

• Finalidad del encuadre

Estas finalidades no pueden ser excluyentes. Lo que sí puede darse es el predominio de uno de los siguientes aspectos:

- Descriptivo: A través del encuadre se pretende presentar una realidad con visión objetiva. Nos muestra la realidad preferentemente a través de planos generales.
- Narrativo: Pretende comunicar al espectador los elementos necesarios para que entienda objetivamente la acción. Más que estéticamente bello, el cuadro pretende ser funcional.

- Expresivo: Pretende comunicar al espectador o "lector" los sentimientos del autor. Tiene un carácter más subjetivo.
- Simbólico: Con pretensión de subrayar, explicar, dar profundidad psicológica, humana, social, moral, religiosa o política a los objetos representados.
- Estético: Encuadres que quieren ser, sobre todo, manifestaciones plásticas del arte.

• La unidad del encuadre

Sería difícil definir este concepto. Supone variedad (aunque no excesiva) y armonía entre todos los elementos.

El encuadre no puede ser una acumulación desordenada de elementos inconexos, dispersos (aunque cada uno por sí mismo fuese bello).

La unidad supone la integración de todos elementos, la coherencia interna de los mismos, una articulación armoniosa.

• La forma de composición

Heredadas de la pintura, las formas clásicas de la composición de la imagen en busca del equilibrio podrían ser las siguientes. Como podrá verse en ellas están presentes los modos más importantes de direccionalidad, arriba apuntados.

- Composición en triángulo: las figuras se colocan de tal modo que forman un triángulo con vértice en la parte superior de la imagen y la base en la inferior.
- Composición en triángulo doble: cuyos vértices se juntan en el centro y cuyas bases se encuentran en los márgenes superior e inferior, o bien en los lados izquierdo y derecho.

- Composición en diagonal: las figuras ocupan el triángulo rectángulo inferior o superior que forma la diagonal del rectángulo.
- Composición circular: Con las figuras u objetos formando un círculo, generalmente en el centro del cuadro.
- Composición en línea quebrada: de formas tan diversas como imposibles de precisar.
- Composición rectangular: siguiendo las líneas marginales del encuadre.

Estos distintos modos de composición pueden combinarse entre sí, dando lugar a muchas otras formas nuevas, caprichosas, originales.

2.9. La textura

La textura es la disposición que guardan entre sí las partículas de un cuerpo. La textura es un elemento visual que sirve frecuentemente de "doble" de las cualidades del tacto. Lo cierto es que podemos reconocer la textura a través de la vista, del tacto, o bien a través de ambos.

Es posible que una textura real no tenga ninguna cualidad perceptible visualmente. O a la inversa, que una textura reconocida por la vista no sea más que aparente.

La textura puede aparecer en nuestro análisis bajo dos vertientes distintas:

- La textura del material en el que aparece la imagen, por ejemplo una fotografía. ¿Sobre qué material se ha revelado? ¿Qué tipo de soporte tiene la imagen? La característica del papel fotográfico puede interesarnos por su grado de contraste. Los papeles se fabrican en distintos grados de contraste:

- . Un papel duro da imágenes contrastadas.
- . Un papel normal da imágenes de contraste medio.
- . Un papel suave da imágenes menos contrastadas, más grises.

Otra de las características del papel fotográfico es el tipo de superficie:

- . Papel esmaltado que se consigue poniendo en contacto la emulsión del papel con una plancha de acero pulimentada y, uniéndolas en mojado por medio de la presión de un rodillo, secarlas seguidamente en una esmaltadora.
- . Papel cartón, que presenta una superficie menos delicada, menos suave, menos satinada. La superficie pueden ser más o menos rugosas o granuladas.
- . El papel resinado o plástico, va recubierto de una capa de resina sintética.

- También importa la textura de la misma representación visual que es la imagen. La textura es sólo aparente. Una fotografía de un árbol rugoso presentará la cualidad óptica de la rugosidad.

La habitual "reserva" de nuestra cultura sobre la utilización del tacto nos ha limitado mucho en este sentido. "No tocar" es una consigna de la "buena educación". El resultado es una experiencia táctil empobrecida, poco rica, poco diversificada, poco precisa.

La mayor parte de nuestra experiencia textural es óptica, no táctil. La textura no sólo se falsea de un modo muy convincente en las imágenes, sino también en muchos materiales y objetos de imitación (plásticos, pieles, etc.)

Cuando la imagen esté conseguida a través de medios pictóricos, tendremos una estructura textual derivada del material utilizado para la realización del cuadro: retrato al óleo, paisaje en acuarela, pintura en cera, etc.

El tipo de soporte, el tipo de material con el que se "escribe" el mensaje, el tipo de textura que representa el motivo "transcrito" determinan de alguna manera el contenido semántico y estético de la comunicación visual.

2.10. La iluminación

La luz es un elemento importante en la imagen. La luz permite que podamos percibir el objeto visual, iluminado por la fuente luminosa. Permite una mayor expresividad y un grado de plasticidad muy grande.

La luz no sólo tiene el poder de definir los objetos, sino también de transformar todo cuanto nos rodea. La apariencia de dichos objetos depende del ángulo con que la luz incida sobre ellos, de su intensidad, color, condición, temperatura...

. Diferentes clases de luz

- Luz natural: Procedente del foco solar. Para la obtención de fotografías y películas la luz solar es la más económica, pero tiene algunos inconvenientes si no se introducen otros factores de corrección artificial.
- Luz artificial: Proporcionada por lámparas y reflectores apropiados. Permite una mejor iluminación ya que se pueden mover, modificar y acomodar a cada instante y necesidad. Existen diversas posibilidades en la utilización de focos, que incluso puede utilizar un aficionado:

Foco directo: montado sobre la cámara y dirigido directamente sobre el tema. La iluminación es plana y no resalta los contornos. Las sombras se proyectan directamente detrás del sujeto. A pesar de esto pueden obtenerse resultados aceptables siempre que el fondo esté bastante cerca para recibir una buena iluminación.

Foco rebotado: Enfocado directamente hacia arriba, de modo que la luz se dirige hacia el techo y allí rebota o se refleja hacia el sujeto. Da como resultado una iluminación suave y sin sombras. Naturalmente se pierde intensidad, tanto más cuanto más alto y menos blando sea el fondo.

Combinación de foco directo y rebotado: La luz rebotada ayuda a matizar los efectos de la iluminación directa. Los mejores resultados se obtienen utilizando un foco reflector de mayor potencia que el directo.

Dos focos directos: Un segundo foco directamente enfocado sobre el tema. En esta posición la segunda luz ilumina al sujeto en un ángulo de 45° mientras el foco colocado sobre la cámara suaviza las sombras.

- Luz difusa: No produce sombras, distribuyendo la claridad de modo uniforme. Muestra todo el objeto visible desde la perspectiva determinada con la tonalidad y la cromática propias del objeto, sin modificarlas en nada.
- Luz directa: Produce sombras en los objetos y sombras arrojadas por los objetos. Y en cada perspectiva no muestra necesariamente todo el objeto, pues el sombreado puede ocultar o modificar su tonalidad y cromatismo.

. La posición de la luz

Según la situación del foco o focos de iluminación respecto al tema o sujeto podemos tener:

- Iluminación frontal: La más convencional es la iluminación frontal de $3/4$ (es decir, con el sol por encima del hombro derecho o izquierdo del que hace la toma).
- Iluminación lateral: Deja la mitad sujeto en sombras, y por ello produce un peculiar efecto tridimensional.
- Contraluz: Da un toque mágico a la imagen y acentúa la separación entre el fondo y el primer plano al rodear al objeto de un halo de luz.

. Estilos de iluminación: Es difícil y arriesgado hablar de "estilos". Aún con el riesgo de ser imprecisos (y probablemente inexactos) diremos que estas son las más usuales en fotografía y cine:

- Estilo de manchas: Consiste en distribuir por las superficies y perfiles del decorado, escasamente iluminado con luz difusa, un archipiélago de manchas luminosas que sólo guardan una lejana semejanza con la distribución natural de la luz, pero que consiguen un efecto determinado.
- Estilo de zonas: Consiste en crear una serie escalonada de zonas de luz, de mayor a menor luminosidad. El objeto, más iluminado. Lo circundante, medio iluminado. El resto, menos iluminado.
- Estilo de masas: Imita el efecto natural de la luz. En este sistema no es preciso que la figura esté constantemente iluminada. El juego de luces y sombras ha de estar cuidadosamente preestablecido y planificado, preparando el movimiento y expresión del sujeto, para que la luz lo defina y acentúe.

La luz no solamente cumple una misión en la imagen. Podrían escalonarse (o conjugarse) sus cometidos en esta gama de posibilidades:

. Hacer posible la percepción del mensaje visual, que al recibir la iluminación nacida de la fuente luminosa adquiere las características ópticas que lo hacen visible.

. Mostrar lo mejor posible el objeto. La luz nos permite captar al sujeto tal y como es. Para ello -como hemos dicho- puede utilizarse luz natural o artificial.

. Acercar psicológicamente al personaje o al objeto a través de una iluminación "no realista".

. Utilización puramente estética de la luz, que acentúa la significación connotativa de la imagen.

2.11. El tono

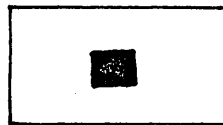
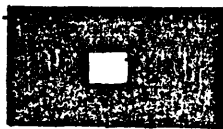
Podríamos definir el tono como el distinto grado de luz que un objeto absorbe o rechaza. La escala de valores tonales va del blanco al negro pasando por una gama de unos trece grados de grises.

Vemos gracias a la presencia o ausencia de luz, pero la luz no es uniforme sea cual sea su fuente. La luz rodea los objetos, se refleja en las superficies. Las variaciones de luz (o sea, el tono) constituyen el medio con el que distinguimos ópticamente la complicada información visual del entorno.

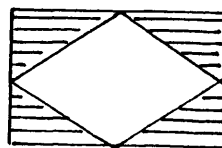
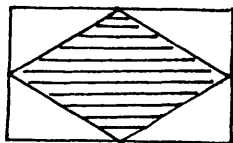
En el juego de tonos de un encuadre conviene distinguir:

a. Contraste de tonos

Una pequeña luminosidad en medio de una gran oscuridad de negros y grises (más brillante que rodeada de masas blancas y claras).



En el caso de igualdad de áreas entre mancha y fondo se ha de tener en cuenta que, al equilibrarse las masas con los fondos, el contraste resalta menos.



b. Armonía de tonos

Existe una escala de grises que separa al blanco del negro. Los grados de la escala son variables. Supongamos una escala de nueve divisiones (siete sin tener en cuenta el blanco y el negro).

En esa escala tendríamos:

| | |
|---------------|---|
| TONOS CLAROS | 1. $\frac{7}{8}$ de blanco + $\frac{1}{8}$ de negro |
| | 2. $\frac{3}{4}$ de blanco + $\frac{1}{4}$ de negro |
| TONOS MEDIOS | 3. $\frac{5}{8}$ de blanco + $\frac{3}{8}$ de negro |
| | 4. $\frac{1}{2}$ de blanco + $\frac{1}{2}$ de negro |
| | 5. $\frac{3}{8}$ de blanco + $\frac{5}{8}$ de negro |
| TONOS OSCUROS | 6. $\frac{1}{4}$ de blanco + $\frac{3}{4}$ de negro |
| | 7. $\frac{1}{8}$ de blanco + $\frac{7}{8}$ de negro |

Teniendo en cuenta esta escala, podríamos tener seis claves tonales diferentes, combinando claves y gamas.

En la clave alta: preponderancia de tonos iluminados

En la clave media: tonos intermedios

En la clave baja: preponderancia de tonos oscuros

En la gama mayor: comprensión de todos los tonos del blanco al negro.

En la gama menor: no se ven comprendidos los tonos extremos.

Supongamos una serie de cuadros con tres rectángulos: el del fondo, el mayor como intermedio y el menor como delantero. Cada uno tiene una distinta clasificación dentro del continuo tonal.

1ª CLAVE ALTA MAYOR

Fondo claro, mayor blanco, menor negro-oscuro
(Sin tonos medios)

2ª CLAVE BAJA MAYOR

Fondo oscuro, mayor negro, menor blanco o claro
(Sin tonos medios)

3ª CLAVE INTERMEDIA MAYOR

Fondo medio, mayor negro, menor blanco
(Sin claros ni oscuros)

4ª CLAVE ALTA MENOR

Fondo claro, mayor blanco, menor medio
(Sin negros ni oscuros)

5ª CLAVE BAJA MENOR

Fondo oscuro, mayor negro, menor claro
(Sin blanco)

6ª CLAVE INTERMEDIA MENOR

Fondo medio, mayor oscuro, menor claro
(Sin blancos ni negros).

La diferencia entre las claves mayores y menores está en que la clave mayor comprende una porción mayor de la escala, desde el blanco hasta el negro, mientras que la clave menor comprende una porción menor de la misma escala, sin comprender los extremos blanco y negro. Las imágenes resueltas en clave mayor son más vigorosas, las de escala menor son más delicadas.

La claridad y la oscuridad son tan importantes para la percepción del mundo que aceptamos fácilmente una representación de la realidad en blanco y negro. De hecho, los tonos variables de gris en la fotografía, el cine, la televisión en blanco y negro, el aguafuerte, los bocetos tonales, etc. son sustitutos monocromáticos y representan un mundo que no existe (al menos, que no vemos), un mundo visual que aceptamos sólo por el predominio de los valores tonales en nuestras percepciones. Gracias a ella percibimos la profundidad, la distancia y otras referencias ambientales. Contamos al respecto con un testimonio curioso: la primera crónica de una proyección de cine. Se trata del primer artículo que la prensa ha dedicado al cine. Se publica el 30 de diciembre del año 1895 comentando las proyecciones celebradas dos días antes por los hermanos Lumière en el Salón Indien del Gran Café de París. "El Radical" decía, entre otras cosas:

"EL CINEMATOGRAFO. Una maravilla fotográfica. Una nueva invención que es ciertamente una de las cosas más curiosas de nuestra época, tan fértil, se produjo ayer noche en el 14 del boulevard des Capucines, ante un público de sabios,

de profesores y de fotógrafos. Se trata de la reproducción, por proyección, de escenas vividas y fotografiadas por series de pruebas instantáneas. Cualquiera que sea la escena así tomada y cualquiera que sea el número de personajes así sorprendidos en los actos de su vida, los volvéis a ver de tamaño natural, con los colores, la perspectiva, los cielos lejanos, las casas, las calles, con toda la ilusión de la vida real..." (26).

Por un fenómeno de lo que Rudolf Arnheim llama "ilusión parcial" el periodista de "El Radical" ha llegado a ver en color algo que se presentaba en blanco y negro.

c. Utilización de los tonos

Para dar mayor vigor a la expresión se evitan los tonos intermedios, buscando un contraste fuerte. Los efectos máximos de dramatismo se consiguen con las claves mayores, alta y baja, de oposiciones violentas y transiciones bruscas. Los efectos de agradable armonía se consiguen en las claves menores, alta y baja, de yuxtaposiciones y transiciones suaves.

Usando los valores de las claves menores intermedias y alta se logran efectos agradables de media luz, reduciendo contrastes, atenuando límites y fundiendo áreas, velando con una tinta de veladura transparente todos los demás valores.

Cuando se usan tonos medios de la escala se pueden conseguir, sin confusión ni división, mayor variedad de contrastes. Pero si se desea una imagen fuertemente contrastada en blanco y negro, usando las claves mayores, la composición debe ser sencilla para no restar unidad al conjunto. En los primeros planos de rostros la clave suele ser alta.

Si el encuadre ha de producir la impresión de mucha ac-

26) URRUTIA, J.: Contribuciones al análisis semiológico del film, Ed. Fernando Torres, Barcelona, 1976, pág. 192

(26) El subrayado es nuestro.

ción o movimiento, es preferible usar claves altas y composición en diagonal.

La excitación y la tragedia pueden darse con clave baja mayor. Para los encuadres de misterio sirven las claves bajas, con luces bajas contrastando o velando las sombras.

Para dar la impresión de quietud y descanso valen las claves menores, suavizando con medias tintas las transiciones de claridad a oscuridad, reduciendo o fundiendo las masas de contrastes violentos.

Los valores tonales tienen analogía con los valores musicales. En un encuadre, como en una página musical, pueden resultar desenfocados o desafinados (o "desentonados"), cuando unos valores o notas son más altos o más bajos de lo que exige el contexto. La estridencia o desafinación se contrastan con la armonía y el ritmo. (27).

Vivimos en un mundo dimensional y el tono es uno de los mejores instrumentos de que dispone el visualizador para indicar y expresar esta dimensión.

La sensibilidad tonal es decisiva para nuestra supervivencia. Sólo cede su primacía ante la referencia horizontal-vertical en el conjunto de las claves visuales que afectan a nuestra relación con el entorno.

La prodigalidad tonal de la naturaleza se limita de algún modo en las imágenes. También es cierto que la yuxtaposición y el contraste mitigan considerablemente las limitaciones tonales inherentes al problema de emular la prodigalidad tonal de la naturaleza.

(27) Véase STAEBLIN, G.M.: Teoría del cine, Ed. Razón y Fe, Madrid, 1966, cap. sobre iconología.

LAMET, RODENAS, GALLEGO: Lecciones de cine (I y II), Ed. Mensajero, Bilbao, 1968 (cap. 13 de la 1ª parte).

2.12. El color

Es un error separar tono y color atendiendo solamente a éste. En la naturaleza, en el arte, se conjugan tono y color. Colorido y claroscuro. Ya hemos visto que el monocromatismo es un sucedáneo tonal del color. La película en blanco y negro puede prescindir del color en su aspecto formal, si bien debe interpelarlo en su aspecto virtual. La realidad que vemos es policroma.

¿Qué colores vemos? ¿Cómo sabemos que el rojo que contemplamos en un vestido es igual que el que ve otra persona? Ante un mismo color objetivo pueden verse subjetivamente muchos colores.

¿Qué colores "debemos ver"? Cuando reproducimos la realidad en la imagen, ¿qué colores deben presentarse ante nuestros ojos: una reproducción "fiel" de los que existen en la realidad o una falsificación que "realmente" la reproduzca? Es proverbial el desprecio con que se mira el colorido de las tarjetas postales. Pero la realidad es que en muchos casos se ha analizado la intensidad luminosa de la cromática y se ha comprobado su adecuación a la realidad. Si parece falseada es porque:

- No existe aire interpuesto en el mismo modo y cantidad,
- Es distinta la movilidad del ojo cuando mira un paisaje que cuando contempla una fotografía del mismo.
- La condensación espacial de los contrastes es diferente.
- Se da una influencia del "color recordado", fenómeno mediante el cual se une un determinado color a un objeto.
- La circunstancia ambiental, que modifica notablemente el color visto.

Podríamos decir que es necesario "falsear" la cromática para crear la impresión de verismo.

El color está cargado de información sobre la realidad (denotación) y también está muy vinculado a la esfera de las emociones (connotación).

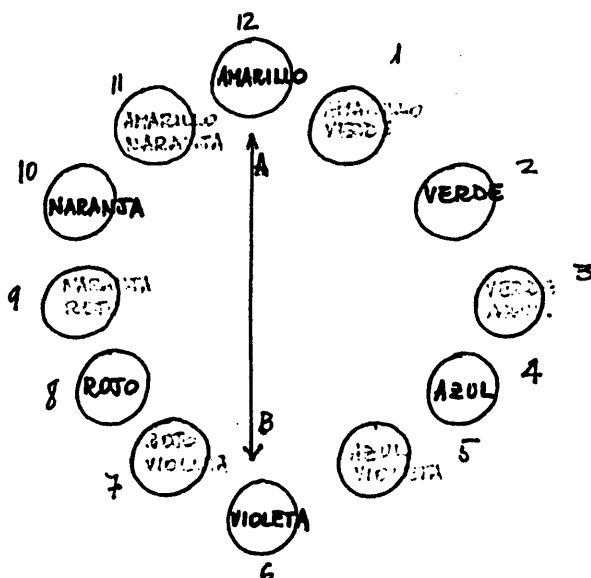
Distinguimos tres dimensiones cromáticas:

- a. El matiz: Es el color mismo o croma; hay más de cien. El matiz depende fundamentalmente de la longitud de onda. Si se trata de una mezcla de longitudes de onda, como es común salvo en el caso del prisma, el matiz depende de la longitud de onda predominante. Esto se debe a que el ojo no posee la misma sensibilidad para todas las longitudes de onda.

Existen seis colores fundamentales:

- Colores primarios: no pueden ser conseguidos por la mezcla de otros colores: ROJO, AMARILLO, AZUL.
- Colores secundarios: Se producen mezclando colores primarios: NARANJA (rojo y amarillo), VERDE (azul y amarillo), VIOLETA (rojo y azul).

Este conjunto de los seis colores puede ser representado en el círculo cromático. En él vemos que mezclando un color primario con uno secundario próximo se obtiene un color intermedio.



En la armonía cromática hay que tener en cuenta los colores complementarios, que son los que forman el máximo contraste. Y los colores análogos, que forman el contraste mínimo. En el círculo cromático:

- Los complementarios son colores opuestos: ejemplo, amarillo y violeta.
- Los análogos son colores vecinos: ejemplo, verde, amarillo-verde y verde-azul.

b. La saturación: Se refiere a la pureza de un color respecto al gris. Cuando se mezcla un color con otro, el color resultante no sólo es distinto en matiz, sino también en saturación. La saturación se refiere a la pureza del color. Ahora bien, por pureza no queremos especificar unicidad de matices. Nos referimos al grado según el cual un matiz es independiente del gris o del blanco.

El color saturado es simple, casi primitivo. Carece de complicaciones, es muy explícito. Está compuesto de matices primarios y secundarios.

c. El brillo: Esta dimensión se extiende desde el negro a varios matices del gris. Va de la luz a la oscuridad, es decir, al valor de las gradaciones tonales. Hay que subrayar que la presencia o ausencia de color no afecta al tono, que es constante.

Podemos variar el grado de gris de una pintura mezclando pigmentos negros y blancos. Usando pigmentos negros (y no blancos) se obtiene un punto de brillo escaso. Usando pigmentos blancos (y no negros) obtenemos la pintura más brillante posible. Entre ambos extremos es posible obtener diferentes matices de gris.

Otro fenómeno interesante en la percepción del color es el llamado "postimagen" o "imagen persistente". Es un fenómeno que ocurre cuando el ojo humano se ha fijado durante cierto tiempo consecutivo sobre la misma imagen.

Si se mira fijamente a un círculo rojo y después a un rectángulo gris, es probable que se vea un círculo verde en él; es decir, que se experimenta una postimagen negativa. Negativa porque el verde es el color complementario del rojo. No todas las imágenes consecutivas están en el color complementario (después de mirar fijamente a una luz muy brillante, es probable que se vea una sucesión completa de colores).

También se encuentran los pares de color complementario en contraste simultáneo. La sombra proyectada por una luz cromática sobre una superficie levemente iluminada por una luz acromática, es vivamente coloreada en el matiz complementario al de la luz cromática.

A grandes pinceladas vamos a referirnos a la diferente utilización que se ha hecho del color en relación con la imagen (fija y móvil).

- a. Color añadido: Hubo un tiempo en que las películas se coloreaban. El color aparecía como un intruso tardío y la película (no en color, sino coloreada) resultaba llamativa, pero no artística.
- b. Realismo cromático: El colorido es tanto mejor cuanto más se aproxime a la realidad (que está llena de colores).
- c. Estética histórica: Recreación en la imagen de la atmósfera cromática de una época, no calcando el pormenor sino acentuando el ambiente.
- d. Estética sociológica (simbólica)
Convencionalmente se atribuyen a los colores unos significados. Así, el blanco es señal de alegría e

inocencia, el negro es símbolo de luto, el verde de esperanza.

Pero estos simbolismos no son universales (ni en el espacio ni en el tiempo). En China el blanco es señal de luto y el negro de alegría, en el teatro griego el verde es desesperación y en el teatro japonés, perversión, etc.

- e. Estética psicológica: Consiste en utilizar los colores empleando la carga natural impactante que poseen, pero no desde una influencia convencional sino psicológica. Así, los colores fríos producen (por su frecuencia de onda) unos efectos psíquicos distintos a los que producen los colores calientes. Los colores verde-azul-violeta alejan del objeto, deprimen. Los colores rojo-naranja-amarillo acercan al objeto, exaltan.
- f. Cromatismo dramático o narrativo: Consiste en utilizar el color para expresar momentos diversos dentro de la acción, o para expresar los sentimientos del autor de la obra.
- g. Cromatismo ideológico: El director de la película o el autor del cuadro pretende expresar una idea a través de un determinado color o combinación de colores.

Veamos, para finalizar estas notas, algunas sugerencias sobre la utilización del color en las imágenes.

En una imagen cromática conviene distinguir varias clases de colores:

- . Color local: color propio del objeto con iluminación natural.
- . Color reflejado: el que se produce al proyectarse, desde otro objeto, un color distinto sobre el color local.

- . Color inducido: resultante de la modificación del color local por otro color complementario o yuxtapuesto.

Tomemos el clásico ejemplo de una naturaleza muerta: limón sobre paño rojo. El color local es el amarillo del fruto, el color reflejado es el rojizo, el color inducido es verdoso (complementario del rojo).

Llamamos colores de transición a los que se usan para suavizar contrastes. La violenta oposición de dos áreas, una amarillenta y otra azulada (desierto y celaje) puede ser fácilmente reducida coloreando con una fina zona verdosa (vegetación) esa frontera cromática.

Los colores influyen en la perspectiva. Trazando la línea vertical AB en el círculo cromático, tenemos a nuestra izquierda la "gama roja" de colores cálidos, que tienen la "cualidad saliente" de aproximar objetos. Y a nuestra derecha la "gama azul" de los colores fríos, que tienen la "cualidad entrante", de alejar los objetos.

En un encuadre de paisaje, con primer término de casas y último de montes, si las casas tienen coloración de gama roja y los montes la tienen azul, la distancia de las casas a los montes parece aumentar.

Los colores, según su tono, tienen una cualidad de valor. Y la intensidad es el grado de alegría o de tristeza del color. El aumento de luz eleva el valor del tono y la disminución lo rebaja. La luz cálida aumenta la intensidad del color cálido y debilita la del frío. E inversamente la luz fría. Cuando están en sombra, los colores cambian por el reflejo de otros colores que no están en sombra.

Cada color tiene su posición en la escala de tonos. Los que están por encima -hacia el blanco- del tono medio son "altos", y son "bajos" los que están por debajo de ese tono medio, hacia el negro. Los colores, situados sobre un

fondo de tonalidad acromática, parecen también modificarse.

Parecen más oscuros sobre blanco y más blancos sobre negro. Y puesto el color sobre un tono de igual valor, parece fundirse con ese fondo, destacando apenas. Los colores de valores altos parecen aumentar el tamaño de los objetos, mientras que los de valores bajos, parecen disminuirlo.

El valor de un color influye también en la perspectiva. Los valores altos sugieren alejamiento, mientras que los valores bajos sugieren acercamiento. Los fondos claros intensifican los colores, dándoles alegría, mientras que los fondos oscuros los debilitan, dándoles tristeza.

El amarillo, a plena luz, es el color que se percibe con mayor intensidad. Con iluminación notablemente amortiguada, la zona de máxima intensidad pasa del amarillo al verde. Amortiguando progresivamente la luz se puede observar el orden de desaparición de los colores: primero los violetas y azules, segundo los rojos, verdes y naranjas y tercero los amarillos.

La coloración es distinta a la luz del sol que a la luz de la luna. En este diagrama de intensidad se basa el "efecto de noche", logrado en algunas películas con escenas rodadas a pleno sol.

Es inabarcable el capítulo de reflexiones que despierta la psicología de los colores, tanto por lo que se refiere a la manifestación de la propia identidad (sentimientos, emociones, ideas, etc.) a través del color, como en lo relativo a la "lectura" del color aceptado o rechazado por el receptor. No nos es posible detenernos en este punto. Ni en el que se refiere a las deficiencias de percepción cromática, tanto conscientes como inconscientes. Porque muchas personas ciegas total o parcialmente al color, no son conscientes de ello, ya que usan diestramente la discriminación del color que les queda combinándola con los colores aprendidos de objetos familiares o utilizando otras claves perceptivas.

2.13. La iconicidad

"El grado de iconicidad corresponde al grado de realismo de una imagen en comparación con el objeto que ella representa. Un contorno o un dibujo son menos icónicos que una fotografía, la cual a su vez, lo es menos que el objeto real, en la proporción que éste se represente a sí mismo (por ejemplo, un objeto de vitrina), y un ideograma todavía lo será menos, etc. Existe una dimensión de iniconicidad del objeto. La esquematización es el proceso por medio del cual la mente separa del mensaje visual de representación de un objeto, los caracteres objetivos de la percepción visual.

Por tanto, dentro de una misma perspectiva, se reducirán los varios aspectos de la imagen a partir de los recíprocos conceptos de abstracción y de iconicidad. La iconicidad, dimensión opuesta a la abstracción será, por así decirlo, la cantidad de realismo, la virtud icónica, la cantidad de natural contenido o conservado en la imagen. Lo cual es la proporción de concreto conservado en el esquema. El objeto, tal cual es, poseerá una total iconicidad; la palabra que lo designa (la palabra "perro" no muerde, dice Saussure) posee una iconicidad nula. Tales son los dos extremos de la escala" (28).

Existen imágenes deliberadamente deformadas o reformadas o sugeridas. Existen imágenes simbolizadas o simplificadas. Han sido los artistas los que han tratado de representar la realidad sin reproducir fielmente sus caracteres externos. Pero la aparición de la imagen técnica (la fotografía única primero, los medios de reproducción técnica después) han permitido niveles de iconicidad tan altos que, como decía poéticamente Bachelard, "las imágenes tienen más poder que los propios objetos". Incluso se llega a producir una imagen -la imagen electrónica- que no re-

(28) THIBAUT-LAULAN, A.M.: Imagen y comunicación, Ed. Fernando Torres, Barcelona, 1973, pág. 50.

fleja o representa ningún objeto concreto.

"En la práctica, las imágenes se clasifican por su carácter técnico y por su modo de fabricación; hay que diferenciar las imágenes hechas a mano, productos de artista (el pintor) o del artesano (ilustrador), de aquellas realizadas con unos dispositivos técnicos, especialmente la fotografía hasta estos últimos años. Actualmente, el ordenador ya crea por completo imágenes, y eventualmente, las de objetos que no existen, sintetizando una realidad visual a partir del poder de la mente que, invirtiendo así el proceso normal de nuestro acceso a las cosas, ve en la fotografía una prueba implícita de la existencia de un objeto, puesto que la fotografía había partido de la imagen visual *de* aquel!" (28).

La imagen puede ser más o menos figurativa (que es representación o figura de otra cosa). El grado de realismo de una imagen en sus cotas más altas está situado en la exactitud fotográfica, sobre todo en el caso de la fotografía en color.

Expondremos la escala de iconicidad elaborada por Abraham Moles y sus colaboradores en la Hochschule für Gestaltung, de Ulm. La escala tiene doce grados y está ordenada de iconicidad decreciente o de abstracción creciente.

Sería muy interesante aplicar esta escala a los textos escolares para ver cómo se reparten las imágenes de los mismos siguiendo el criterio de su grado de realismo. Es más que probable que no exista una proporcionada distribución de las imágenes a lo largo de la escala.

(28) Ibidem, pág. 50.

| nº | DEFINICION | CRITERIO | EJEMPLOS |
|----|---|---|---|
| 0 | El propio objeto. | Puesta eventual- mente entre parén- tesis en el senti- do de Husserl. | La vitrina de un comercio, la ex- posición. |
| 1 | Modelo bidimensio- nal o tridimensio- nal en la escala. | Colores y materia- les arbitrarios. | Muestras fácti- cas. |
| 2 | Esquema bi o tri- dimensional redu- cido o aumentado. Representación anamorfósica. | Colores o materia- les escogidos se- gún criterios ló- gicos. | Mapa en tres di- mensiones, globo terráqueo, mapa geológico. |
| 3 | Fotografía o pro- yección realista sobre un plano. | Proyección, pers- pectiva rigurosa, medias tintas, som- bras. | Catálogos ilus- trados, carteles. |
| 4 | Dibujo o fotogra- fía llamados "des- viados" (opera- ción visual de lo universal aristo- tético). Perfiles dibujados. | Criterios de con- tinuidad del con- torno y de cierre de la forma. | Carteles, catá- logos, prospec- tos. |
| 5 | Esquema anatómi- co o de construc- ción. | Abertura del cár- ter o de la cu- bierta. Respecto a la topografía. Arbitrariedad de los valores, cuan- tificación de los elementos y sim- plificación. | Corte anatómico, corte de un mo- tor de explosión. Plano de los cir- cuitos de un re- ceptor de radio. Mapa geográfico. |
| 6 | Vista "brillan- te". | Disposición pers- pectiva de las piezas según sus relaciones de proximidad topo- lógica. | |

| nº | DEFINICION | CRITERIO | EJEMPLOS |
|----|---|---|---|
| 7 | Esquema de principio. (electricidad ; electrónica) | Substitución de los elementos por unos símbolos normalizados. Paso de la topografía a la topología. Geometrización. | Plano esquematizado del Metro de Londres. Plano del circuito de un receptor de TV o de un sector de radar. Esquema unifiliforme de electrónica. |
| 8 | Orgaigrama o esquema block. | Los elementos son unas cajas negras funcionales, enlazadas por unas conexiones lógicas: análisis de las funciones lógicas. | Organigrama de una empresa. "Flow chart" de un programa de ordenador. Serie de operaciones químicas. |
| 9 | Esquema de formulación. | Relación lógica y topológica en un espacio no-geométrico, entre elementos abstractos. Las uniones son simbólicas, todos los elementos son visibles. | Fórmulas químicas desarrolladas. Sociogramas. |
| 10 | Esquemas de espacios complejos. Esquemáticos (flecha). | Combinación, en un mismo espacio de representaciones de elementos esquemáticos (flecha recta, plano, objeto) pertenecientes a distintos sistemas. | Fuerzas y posiciones geométricas sobre una estructura metálica; esquemas de estática, gráfico, polígono de Cremona. |
| 11 | Esquema de espacio puramente abstracto y esquema vectorial. | Representación gráfica en un espacio métrico abstracto, de las relaciones entre magnitudes vectoriales. | Gráfico vectorial de electrónica. Triángulo de Kapp. Polígono de Blondel para un motor asíncrono. |
| 12 | Descripción en palabras normalizadas o en fórmulas algebraicas. | Signos puramente abstractos sin conexión imaginable con el significado. | Ecuaciones y fórmulas. Textos. |

VARIABLES PARA EL ANALISIS DE UN MENSAJE ICONICO

Las técnicas de la comunicación visual manipulan los elementos formales con un criterio que depende de la finalidad del mensaje, de las características que se quieran imprimir al mismo.

Un elemento solo, aislado del contexto en que se integra, no tiene sentido, por eso nos plantearemos más adelante cómo se realiza el análisis estructural de un mensaje icónico.

En un punto intermedio entre los elementos aislados y la lectura estructural de una imagen, tenemos unas variables que nos permiten poner en relación dos polos de un elemento o dos elementos simples.

La técnica visual más dinámica es el contraste, que se contrapone a la técnica opuesta, la armonía. Otra técnica que tendremos presente es la de presencia-ausencia. Otra, la comparación gradual.

Las técnicas son los agentes del proceso de comunicación visual; el carácter de una solución visual adquiere forma mediante su energía.

Tenemos que tener presente que estas técnicas no sólo se aplican en el extremo, sino que su uso posibilita una sutil gradación que recorre todos los grados del espectro.

Veamos algunas de las técnicas aplicables a la obtención de soluciones visuales. Están dispuestas en pares de opuestos para su mejor identificación. (1).

La lectura de una imagen está sometida a un complejo conjunto de exigencias, nacidas unas de la propia configuración visual, otras del sujeto que lee, otras -qué duda cabe- nacidas del contexto en que se sitúa la imagen y del entorno

(1) Véase el trabajo realizado por RODRIGUEZ DIEGUEZ en Las funciones de la imagen en la enseñanza, Ed. G.Gili pág. 155 y ss.

en el que está inmerso el sujeto.

Tenemos, pues, cuatro fuentes importantes de variación:

a. Factores intrínsecos: insertos en la propia naturaleza y características de la imagen en cuestión; entre ellos podemos mencionar:

- el contenido mismo de la imagen, es decir, cuál es el "tema" de la imagen. Y del texto.
- las condiciones materiales en que nos presenta: tipo de medio que la ofrece, calidad de la presentación material, etc. Igualmente del texto.
- condiciones formales: angulación, escala, iluminación, linealidad, etc.

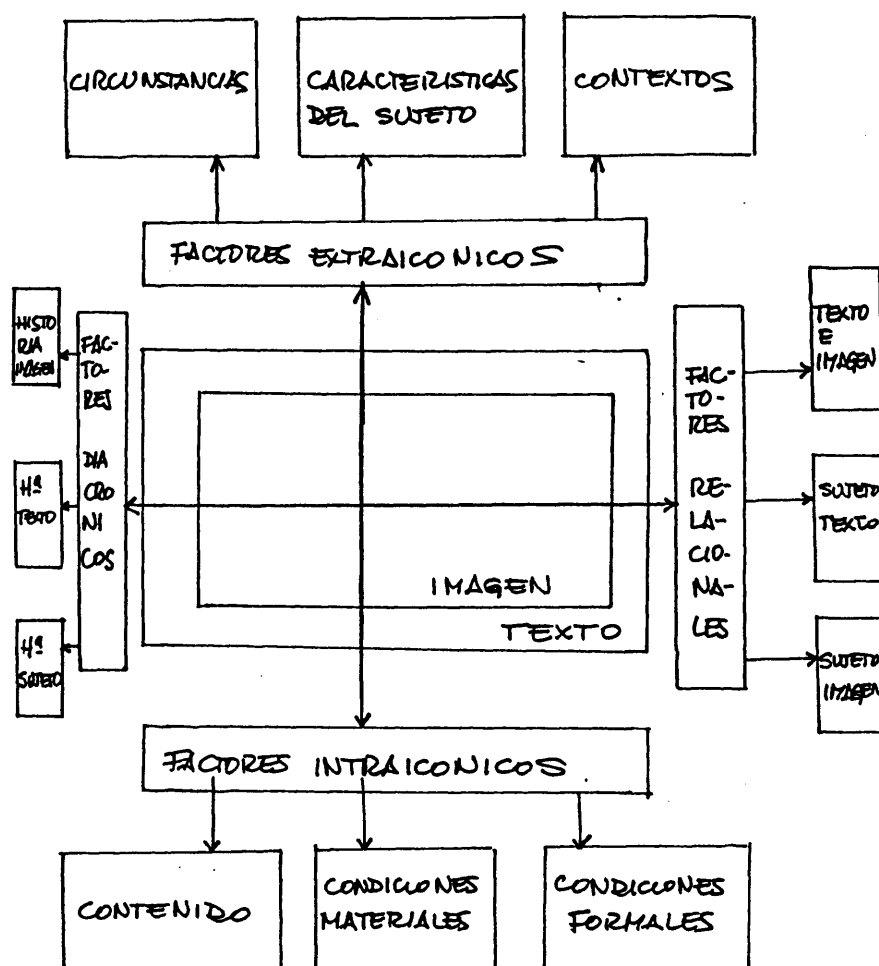
b. Factores extraicónicos: pero de alguna manera presentes en la lectura de la imagen:

- circunstancias de la lectura: hora, lugar, lecturas anteriores, tiempo de la misma, compañía...
- Características del sujeto: actitudes, estado de ánimo, aptitudes, práctica, disposición, etc.
- contextos: en el que se da la imagen (dentro de un libro, por ejemplo), en el que se realiza la actividad (test proyectivo para un diagnóstico clínico)...

c. Factores relacionales: que ponen en combinación distintos elementos intervinientes en el proceso:

- Relación imagen-texto si se trata de una lectura verbo-icónica.
- Relación del texto con el sujeto: el tema tiene una especial significación para el mismo en razón de alguna circunstancia.
- Relación de la imagen con el sujeto: el tema de la imagen tiene especiales vinculaciones con el lector.

d. Factores diacrónicos: La lectura no es un proceso estático sino que se halla sometido a las presiones temporales:



- En la historia misma de la imagen: por ejemplo una famosa imagen de la historia de la pintura, como "Las Meninas", de Velázquez.
- La historia del texto: el tema que evoca puede tener una amplia raíz en el tiempo que determinará de alguna manera la lectura.
- La historia del sujeto: sus anteriores experiencias, vivencias, práctica lectora, conocimiento de las convenciones y de los códigos, etc.

Se habrá visto que nos estamos refiriendo únicamente a la lectura de la imagen fija, dejando al margen todo lo relativo a la lectura de imágenes en movimiento.

En cuanto a los elementos formales que intervienen en la lectura de la imagen fija tenemos tres grandes vertientes :

- a. Los elementos simples a los que ya nos hemos referido en páginas anteriores: el núcleo semántico, el punto, la raya, el ángulo, etc.
- b. Las variables simples que ponen en relación dos polos del mismo elemento o dos elementos entre sí.
- c. El análisis estructural, que se ocupa de las relaciones existentes entre todos los elementos. De él nos ocuparemos más adelante.

"En nuestra búsqueda de la alfabetidad visual hemos de preocuparnos de cada una de las áreas de análisis y definición que más importan: las fuerzas estructurales que existen funcionalmente, es decir, física y psicológicamente, en la relación interactiva entre los estímulos visuales y el organismo humano; el carácter de los elementos visuales; y el poder conformador de las técnicas. Además, las soluciones visuales deben venir gobernadas a través del estilo, personal y cultural, por el significado y la postura pretendidos. Finalmente hemos de considerar el medio mismo, cuyo carácter y cuyas limitaciones regirán los métodos de solución". (2).

(2) DONDIS, D.A.: La sintaxis de la imagen, Ed. Gili, Barcelona, 1976, pág. 29.

He aquí, someramente expuestas, algunas de las variables simples a las que ya nos hemos referido:

1. Contraste/ Armonía en la composición

- El contraste: Se acentúa el desequilibrio; la regularidad, la simetría, la simplicidad apenas si se insinúan.
- La armonía: es un estado nivelado del diseño visual. Existe el equilibrio. Wertheimer introdujo el principio que rige esta hipótesis y que denominó "ley de Prägnanz" definiéndolo así: "La organización psicológica será siempre tan buena como lo permitan las condiciones reinantes".

2. Legibilidad/ Ilegibilidad

- Legibilidad: Facilidad en la percepción de la lectura y en la interpretación del significado de un mensaje visual (y de la parte verbal de ese mensaje).
- Ilegibilidad: Dificultad en la realización de una lectura clara y rápida.

3. Contraste/ Armonía de tonos

- Contraste: Utilización de extremos tonales: blanco contra negro, oscuro contra claro obteniendo resultados compulsivos.
- Armonía: Proporción en la utilización de blancos y negros y/o utilización de tonos medios, grises.

4. Contraste/ Armonía de contornos

- Contraste: Contornos irregulares e imprevisibles; texturas disímiles.
- Armonía: Contornos regulares, sencillos, perfectamente resueltos. Ausencia de texturas diferentes, de yuxtaposiciones desproporcionadas, muy diferenciadas.

5. Contraste / Armonía de escala

- Contraste: Distorsión de las escales y de las proporciones de los objetos.
- Armonía: Mantenimiento de la proporción de la escala y de la organización de las relaciones entre objetos.

6. Simetría/ Asimetría

- Simetría: Es el equilibrio axial. A cada unidad situada a un lado del eje central corresponde exactamente otra en el otro lado.
- Asimetría: Varía la posición de elementos con relación a los ejes.

7. Equilibrio/ Inestabilidad

- Equilibrio: Existe un centro de gravedad a medio camino entre dos pesos. Armonía entre cosas diversas que se contrapesan.
- Inestabilidad: Ausencia de equilibrio, los pesos no se contrarrestan.

8. Regularidad/ Irregularidad

- Regularidad: Uniformidad de elementos, desarrollo de un orden basado en algún principio o método respecto al cual no se permiten desviaciones.
- Irregularidad: Realiza lo inesperado, lo insólito, sin ajustarse a ningún plan descifrable.

9. Simplicidad/ Complejidad

- Simplicidad: Impone el carácter directo y simple de la forma elemental, libre de complicaciones o elaboraciones secundarias.
- Complejidad: Complicación visual debida a la presencia de numerosas unidades y fuerzas elementales, y de algunas de carácter secundario.

10. Unidad/ Fragmentación

- Unidad: Integración de todos los elementos en una totalidad organizada. No puede dividirse sin alterar su esencia.
- Fragmentación: Separación de los elementos o unidades que no se integran en un todo.

11. Economía/ Profusión

- Economía: Escasez de elementos, que se reducen al mínimo necesario para componer el mensaje visual.
- Profusión: Abundancia de elementos, que se presentan profusamente, en adiciones complementarias, detalladas, minuciosas.

12. Reticencia/ Exageración

- Reticencia: Se utilizan elementos mínimos, dando a entender los que no se presentan. Es un intento de provocar grandes efectos a través de expresiones incompletas.
- Exageración: Ampulosidad extravagante, ampliando, ensanchando la expresión visual más allá de lo justo.

13. Predictibilidad/ Espontaneidad

- Predictibilidad: Supone un plan o un orden convencional. La razón, la experiencia, la atención, la observación de tenida, el "sentido común" nos hacen prever cómo será la totalidad del mensaje visual.
- Espontaneidad: Se produce sin cultivo o cuidado, sin ajuste preciso a la norma. Se caracteriza por una falta aparente de plan.

14. Actividad/ Pasividad

- Actividad: Refleja el movimiento mediante la representación o la sugestión.
- Pasividad: Mediante el equilibrio produce una representación estática, en reposo.

15. Sutileza/ Audacia

- Sutileza: En el mensaje visual se presenta la comunicación de forma excesivamente aguda y falta de verdad y exactitud. Se da una distinción afinada, rehuendo toda obviedad.
- Audacia: Con el propósito de conseguir una visibilidad óptima, el mensaje visual se presenta con diseño atrevido, explícitamente osado.

16. Neutralidad/ Acento

- Neutralidad: No se inclina el mensaje hacia ninguna de sus partes.
- Acento: Se realza intensamente una parte (o varias) dentro de la totalidad del mensaje visual.

17. Transparencia/ Opacidad

- Transparencia: A través de un elemento pueden verse los objetos situados detrás.
- Opacidad: Un elemento oculta todo lo que "está" detrás de él.

18. Contraste de colores/ Homogeneidad

- Contraste: Choque visual de colores provocado por diferencias marcadas, por la proporción de superficies coloreadas, por el enfoque, el brillo y la saturación.
- Homogeneidad: Las diferencias de color están muy matizadas, se dan diversas tonalidades dentro del mismo colorido.

19. Coherencia/ Variación

- Coherencia: Composición dominada por la cohesión de sus elementos e intenciones, con una aproximación temática uniforme.
- Variación: Variedad y diversidad en la composición y en la intención que preside el mensaje visual.

20. Realismo/ Distorsión

- Realismo: Reproducción fiel de la realidad tal como es percibida por el ojo.
- Distorsión: Se deforma la realidad (la forma de presentarse). La distorsión es intencional y busca unos efectos intensos.

21. Plana/ Profunda

- Plana: Ausencia de perspectiva, eliminando la apariencia natural de profundidad.
- Profunda: Presencia de la perspectiva, que da al mensaje la ilusión de las dimensiones profundas.

22. Singularidad/ Yuxtaposición

- Singularidad: Se centra la composición en un tema aislado e independiente.
- Yuxtaposición: Se activa la comparación relacional buscando presentar un conjunto diversificado de puntos de atención.

23. Linealidad/ Globalismo

- Linealidad: Estructura que posibilita la percepción secuencial y ordenada de las partes. El mensaje se percibe de forma analítica, en unidades informativas.
- Globalismo: Estructura que facilita la captación integral del conjunto de los elementos del mensaje visual. Se percibe de forma sintética.

24. Secuencialidad/ Aleatoriedad

- Secuencialidad: Basada en la respuesta compositiva a un plan de presentación que se dispone en un orden lógico.
- Aleatoriedad: La técnica aleatoria da la impresión de falta de plan, de una desorganización planificada. Da la impresión de que el mensaje se presenta de forma accidental.

25. Agudeza/ Difusividad

- Agudeza: Abundancia de contornos netos y precisos. Unida o asociada a la claridad del estado físico y a la claridad de expresión.
- Difusividad: Ausencia de nitidez y de precisión en el mensaje.

26. Continuidad/ Episocidad

- Continuidad: Conexiones abundantes o (al menos) conexiones fuertes entre las partes.
- Episocidad: Desconexión, o bien conexiones muy débiles.

27. Angularidad/ Redondez

- Angularidad: Predominio de formas angulares, de líneas zigzagueantes, de aristas.
- Redondez: Predominio de formas circulares, de líneas curvas.

28. Verticalidad/ Horizontalidad

- Verticalidad: Composición con predominio de líneas verticales.
- Horizontalidad: Predominio de las líneas horizontales.

29. Representación/ Abstracción

- Representación: Reproducción detallada de la realidad en sus colores, proporciones, tamaños, etc. Realismo exacerbado.
- Abstracción: Eliminación de los rasgos que no interesan y subrayado de aquellos que son distintivos, sean estos representacionales o no.

30. Originalidad/ Vulgaridad

- Originalidad: Enfoque creativo, sorprendente y novedoso del mensaje visual.
- Vulgaridad: Presentación habitual del mensaje en sus contenidos y/ o formas.

31. Información máxima/ Información mínima

- Información máxima: Amplitud informativa dentro del mensaje visual. El mensaje contiene un gran número de unidades informativas.
- Información mínima: Escaso número de elementos integrantes del mensaje visual.

32. Racionalidad/ Afectividad

- Racionalidad: Apariencia racional del contenido y de la forma, que se dirige especialmente a los dominios de carácter cognoscitivo.
- Afectividad: Búsqueda de apelaciones emotivas a través del contenido y/o de la forma.

33. Mensaje pansémico/ mensaje monosémico

- Pansémico: Mensaje abierto a todas las interpretaciones posibles. No contiene elementos claros que dirijan la interpretación en un sentido preciso.
- Monosémico: El mensaje determina de alguna manera hacia una interpretación única, ajustada y precisa.

34. Implicación participativa/ Pasividad

- Implicación participativa: El mensaje visual contiene elementos que tratan de implicar al lector, sea de manera intelectual, sea de manera afectiva.
- Pasividad: El mensaje se mantiene en un plano de pura información, sin pretender captar la participación del lector.

El mensaje icónico se presenta frecuentemente en combinación con un mensaje de carácter verbal (escrito). En este caso hemos de tener presentes otros pares de análisis que tratan de recorrer todo el espectro que se sitúa entre sus dos polos.

35. Coordinación imagen-texto/ Incoordinación

- Coordinación: Se trata de la fusión del texto y de la imagen en un todo armónico. La estructura resultante es unitaria.
- Incoordinación: Disgregación entre la imagen y el texto. Se trata de dos mensajes yuxtapuestos.

36. Pleonasmo/ Ampliación

- Pleonasmo: El texto que acompaña a la imagen se limita a repetir el contenido de ella. Insiste la palabra en el contenido visual, por lo que su papel es explicitar el tema del mensaje.
- Ampliación: Las palabras hacen referencia a otros contenidos que van más allá de lo expresado directamente por la imagen.

37. Conexión/ Inconexión

- Conexión: El texto está de alguna manera conectado al contenido visual, sea por el tema, sea por la forma, sea por el número de elementos, etc.
- Inconexión: El texto está desconectado del contenido y de las formas visuales del mensaje icónico.

38. Mensaje verbal abierto/ Mensaje verbal cerrado

- Mensaje verbal abierto: El texto mantiene una inespecificidad amplia, que posibilita asociaciones e interpretaciones personales casi infinitas.
- Mensaje verbal cerrado: Tendencia a la monosemia en la interpretación del significado del texto.

39. Predominio/ Sumisión del texto

- Predominio: El texto ocupa una mayor extensión física o psicológica con relación a la imagen.
- Sumisión: El texto juega un papel vicariante o subsidiario con relación a la imagen.

40. Denotación/ Connotación

- Denotación: El texto apoya la centración perceptiva en los aspectos presentes en la imagen, sin favorecer las asociaciones personales de carácter libre.
- Connotación: El texto facilita la interpretación subjetiva, creadora (más cercana a la vertiente afectiva) de los diversos aspectos de la imagen.

Estas técnicas no son más que algunos de los modificadores que pueden estar presentes a la hora de confeccionar un mensaje icónico, o bien en el momento de analizarlo.

"Prácticamente todo formulador visual tiene su contrario, y cada uno de ellos está relacionado con el control de elementos visuales que da lugar a la conformación de contenido, a la construcción del mensaje" (3).

Las técnicas visuales se superponen al significado y de alguna manera lo refuerzan, aclaran o explicitan. Suponen el medio más efectivo para hacer y comprender la comunicación visual expresiva.

(3) DONDIS, A. D.: Op. cit. pág. 147.

ANALISIS ESTRUCTURAL DE LA IMAGEN FIJA

1. Hacia una didáctica de la imagen

Desde el ángulo de la pedagogía moderna la enseñanza pretende orientar el aprendizaje. De ahí que la didáctica sea el conjunto de procedimientos y normas destinados a dirigir eficazmente ese aprendizaje.

Hablamos de la didáctica de la imagen y no de la "didáctica a través de la imagen". De la misma manera que cuando decimos "didáctica de las matemáticas" no nos referimos a la forma de utilizar las matemáticas para el mejor conocimiento de la física.

No se trata solamente de un enfoque de la imagen de cara a una buena utilización de los recursos icónicos en el aprendizaje de diversas disciplinas. Se trata de elaborar una didáctica para la imagen o de la imagen, es decir el arte de enseñar cómo puede leerse, interpretarse y utilizarse la imagen como un medio de comunicación que nos permite captar y/o emitir un mensaje. La imagen, por otra parte, ha de estar al servicio del desarrollo cognoscitivo, afectivo, estético, etc. del hombre.

"La pedagogía, a través de la imagen, puede contentarse con el modelo analógico; la pedagogía de la imagen, por el contrario, comienza con la toma en consideración de los procesos de derivación".(1). Hágase lo que se haga, la imagen pone siempre en movimiento procesos de derivación. Porque ella es, de manera natural y no contingente, deformante. Porque presenta o representa la realidad, pero constituye "otra realidad". La imagen no constituye un mundo paralelo sino un segundo mundo que tiene sus características propias y sus leyes específicas.

La didáctica de la imagen supone una doble vertiente: no sólo importa cómo entender lo que otros dicen con ella, sino expresarse a través de la misma. Podemos referirnos a la "didáctica de la comunicación por la imagen".

(1) TARDY, M.: El profesor y las imágenes, Ed. Vicens-Vives Barcelona, 1968, pág. 66.

2. ¿Cómo expresarse a través de la imagen?

Antes de producir un mensaje visual es preciso saber qué es lo que deseamos comunicar con la imagen.

Luego nos preguntaremos cómo vamos a producir esa imagen. Es decir, qué procedimientos y técnicas vamos a utilizar para conseguir el documento visual.

(Nos estamos refiriendo a la imagen fija, no a la móvil o dinámica. Tampoco hacemos alusión a la imagen secuenciada, que ilustra un proceso).

La metodología del lenguaje total (2) insiste en la necesidad de cultivar la expresión a través de la imagen - no limitándose a descifrar los mensajes elaborados por otras personas-.

La "escritura icónica" podría tener las siguientes etapas:

- Escribir con el pincel

Desde pequeño el niño hace garabatos como una forma de expresión. Es un lenguaje directo, flexible, fresco... El niño mezcla lo fantástico y lo real. Su pintura tiene un carácter espontáneo.

Poco a poco va incorporando las reglas del dibujo y va siendo capaz de deslindar la realidad de la fantasía.

- Escribir con la máquina de fotos

La máquina fotográfica permite elegir y recrear la realidad. Nos interesa ahora la foto no tanto como un recuerdo cuanto como un modo de expresión.

Es necesario adquirir un espíritu de observación afinado. Sólo una escena bien vista puede ser bien fotografiada. Una buena foto no es fruto del azar. En ocasiones será preciso preguntarse: ¿Cuántos fotos son necesarias para traducir una escena? Por supuesto, será preciso también conocer los elementos técnicos imprescindibles.

(2) VALLET, A.: En cine-club au langage total, Ed. Ligel, París, 1968.

- Escribir con la cámara filmadora

Para escribir frases cinematográficas o realizar films completos. Para ello hace falta aprender a pensar en imágenes. Como consecuencia de nuestra educación intelectualista y verbalizadora concebimos el film primero en palabras.

- Escribir mediante el video-tape

Permite reproducir y modificar los programas, de inmediato y sin necesidad de procesado. Posibilita la desmitificación de la técnica y la convierte en verdadera comunicación dialógica.

Como nos ocupa únicamente la imagen fija, vamos a centrar nuestra atención en la producción de documentos fotográficos (no porque sea el único modo de conseguir imágenes fijas, sino porque permite unas aplicaciones muy concretas y definidas).

Es necesario un aprendizaje para saber "escribir con la cámara fotográfica", de la misma manera que es necesario un aprendizaje para la escritura con la pluma. Un sentido innato de la expresión, un gozoso golpe de azar, pueden producir efectos asombrosos, fotografías perfectas. Pero lo más frecuente es que den lugar a películas estropeadas. Es preciso saber manejar la cámara (3):

- . Mantener firmemente la cámara: Frecuentemente la foto está corrida o desenfocada.
- . Una mirada precisa: No siempre es cosa fácil mirar por el visor. Hace falta encuadrar perfectamente.
- . Lectura correcta del visor: Es frecuente estar atento solamente a lo que se quiere fotografiar sin ver obstáculos: sombras, reflejos, objetos... Hay que inventariar todo lo que aparece en el cuadro (y modificar si se quiere incluir algo que no está o eliminar si se quiere excluir).

(3) VALLET, A. y ROUDIER, A.: La photo à l'école, Ed. Liget, París, 1965.

- . Dominio del instrumento técnico: Es imprescindible adquirir soltura en la elección del objetivo apropiado, la apertura del diafragma, el tiempo preciso de exposición, la puesta a punto en función de la distancia, etc. Una falta en este sentido es más importante que una "falta de ortografía" porque afectan a la totalidad de la obra, e incluso a su propio significado.
- . Conocimiento del proceso de revelado: La consecuencia lógica de tomar una foto es hacer el revelado de la misma. "Lo contrario sería como si un pintor encajase un cuadro y luego dejase a otro que le aplicara el color". (4).
- . Utilización de la fotografía: Según las finalidades que deseemos, tendremos que situarla sola o con otras, con o sin texto, etc. Podemos utilizarla para expresar una idea, traducir una impresión, despertar un sentimiento, etc.

"Si la fotografía es un medio de comunicación, es obvio que su principal función consistirá en que el que realiza una foto comunique algo a aquellos que posteriormente la observarán. En esta línea, la fotografía se comporta como cualquier otro lenguaje. Una fotografía es un signo lingüístico con un significante y un significado; la observación del significante (o forma externa) lleva a conocer el significado, que es como el tema o contenido". (5).

Ciertamente que la imagen posee una "ambigüedad de signo" mayor que otros lenguajes y que -en rigor- quizá no pudiésemos establecer códigos definitivos para su lectura. La codificación es más rigurosa según el tipo de fotografía de que se trate, por este orden de prelación:

(4) NAVIA, J.M.: Hacer fotos, un lenguaje, Publicaciones ICCE, Madrid, 1978, pág. 73.

(5) Ibidem, pág. 13.

- . La foto-documento (6): Se trata de una foto preferentemente objetiva. Se trata de mencionar un objeto, es una pura redundancia de estilo: una mesa es una mesa. En este tipo de foto -dice Jean Louis Chauvet- la expansión de yo es mínima. La codificación es más precisa y queda un espacio menor para la connotación. La lectura descriptiva o denotativa es la que domina.
- . La foto simbólica: No es tan concreta como la foto documento, abre un amplio camino a la interpretación libre del sujeto, posibilita una "importante expansión del yo". Realmente todas las fotografías pueden ser simbólicas. La mesa (de la que hablábamos en el apartado anterior) puede convertirse en el símbolo de la comunicación, de la participación, puede evocar "la mesa de operaciones", la "la mesa eucarística", etc. Pero unas pueden serlo en mayor medida que otras. ¿Cuáles son elementos que dan un mayor poder simbólico a las imágenes? He aquí una pregunta cargada de sugerencias.
- . La foto no figurativa: No representa una realidad concreta reconocible. No presentan un significado preciso por lo que el lector puede realizar "una expansión del yo máxima". La connotación se potencia fuertemente y cede la lectura denotativa.

Aprender a expresarse por medio de la imagen supone conocer qué es lo que deseamos decir (ideas, sentimientos, actitudes, etc.). Es frecuente el fallo de querer presentar muchas cosas pero sin expresar nada, ni sentimientos, ni ideas, ni impresiones...

Es necesario saber cómo se expresa ese contenido: saber encuadrar, saber utilizar los ángulos de visión, saber componer un encuadre (unidad de tema y de forma, armonía de líneas...), saber cómo se utiliza adecuadamente la luz...

(6) LE DU, J. y otros: El educador frente a la imagen, Ed. Marova, Madrid, 1974, pág. 157.

Finalmente, será preciso conocer quién es el "interlocutor", el receptor de ese mensaje visual. Cuál es su edad, su preparación, sus expectativas, su actitud, su historia...

Así entendida, la imagen se convierte en un lugar para el diálogo, en un lenguaje que permite entenderse no solo en el terreno de las ideas sino en el de los sentimientos y emociones.

3. Lectura estructural de la imagen

Hemos hablado anteriormente de los elementos formales que intervienen en la composición de la imagen. Conocerlos es un paso necesario, pero no suficiente. También hemos hecho referencia a las variables dicotomizadas que tienen en cuenta el contraste bipolar de algunos de esos elementos. Tampoco es suficiente. Porque la imagen es un todo y no se agota en la consideración independiente de sus partes.

Leer, en general, significa captar un signo de tal manera que se capte también aquello que el signo significa. Es decir, llegar a conocer lo significado a través del significante.

Leer significa, pues, interpretar signos. Y el lenguaje será el sistema ordenado de signos apto para comunicar.

Las imágenes nacen en la mente de su creador. El autor da vida a una idea a través de las "mediaciones icónicas", es decir, a través de los signos o elementos que componen el lenguaje de la imagen. Tenemos entonces la idea convertida en imagen.

Nuestra tarea es la contraria. Nosotros contemplamos la imagen. La pensamos. La disfrutamos. Y a través del análisis de los signos icónicos empleados por el autor, debemos llegar a captar la idea primera, la intención que presidió su creación.

Cuando hemos realizado esta tarea podemos decir que hemos leído una imagen, lo hemos interpretado, conocemos lo que se nos ha querido decir a través de ella.

Nos resta entonces una segunda parte, valorar la imagen, hacer la crítica. Criticar una imagen consistirá en ir analizando si cada uno de los elementos expresivos está al servicio de la intención del autor. Ver si éste ha encontrado el tratamiento más adecuado para transmitir su idea o conseguir su intención.

Si la confección de una imagen parte de una idea central o intención, estará de algún modo presente en cada una de las partes de la misma, no solamente en alguno de sus elementos aislados. La lectura de la imagen ha de ser estructural.

Por "lectura estructural" entendemos que debemos analizar cada una de las partes de la imagen en sí mismas y por la relación de todas y cada una de las partes entre sí, ya que todas y cada una están pensadas partiendo de una totalizadora unidad.

No se trata de "un acertijo": llegar a dar con lo que el autor había pensado. Puede suceder que la imagen diga algo que el autor no quiso decir, pero que realmente está "ahí". Puede también que quisiera decir algo que no ha logrado expresar de manera clara.

En cualquier caso habrá que tener en cuenta todos los elementos (análisis) para remontarse a realizar una integración de los mismos (síntesis). Juego analítico-sintético, de doble dirección, que se completan y se perfeccionan mutuamente.

.1 Pautas para guiar el estudio de la imagen
(L. F. de Menegazzo) (7).

Cada imagen es una realidad única. Sólo relativamente podemos hablar de unas normas metodológicas que sirvan para cualquier tipo de imágenes.

a. Del vagabundeo a la búsqueda de información

Es necesario, una vez presentada una imagen, mantener un tiempo de silencio abierto, que propi-

(7) MENEGAZZO, L.F.: Didáctica de la imagen, Ed. Latina, Buenos Aires, 1977, pág. 79 y ss.

cie una observación libre para que el lector acomode la percepción y contemple " a su antojo". Es lo que Dieuzeide llama "pasearse" por la imagen y lo que Strasfogel menciona como período de vagabundeo.

El tiempo no siempre es fijo ya que depende del grado de complejidad de la imagen, de la edad de los lectores, de las circunstancias y finalidades de la lectura...

Así como en la técnica expositiva o en la narración son tan importantes los silencios como las palabras, en la comunicación visual es indispensable un primer momento de contemplación para adquirir una noción primera sobre el material.

b. De la observación espontánea a la búsqueda dirigida

A la fase de observación libre le sucederá una observación dirigida, que puede revestir diversas formas. A través de sugerencias del educador, a través de cuestionarios previamente elaborados, con secuencias de estudio, etc.

Esta segunda fase llevará de alguna manera al receptor hacia la búsqueda y comprensión de la información nuclear que la imagen proporciona.

c. De la búsqueda a la exposición

El receptor hace inventario de todo lo que ve en la imagen, expone todo aquello que contiene la imagen, pasa a otro código (el verbal o el escrito) todo lo que la imagen expresa.

d. De la exposición a la conversación

Del simple hecho de exponer o explicar la imagen es posible llegar a conversar o discutir respecto a ella, atravesando los distintos caminos que abre la interrogación.

- . La interrogación dirigida suele alternarse con las apreciaciones espontáneas y el diálogo de

los receptores con respecto a lo que se observa en el documento visual.

- . Existen algunas técnicas grupales que pueden ser útiles para realizar la lectura de imágenes. Menegazzo aconseja el Phillips 66, los grupos de cuchicheo o de diálogos simultáneos y equipos de investigación. Tienen también posibilidades de aplicación el brainstorming, el foro, el debate, etc. El grupo permite un enriquecimiento en el análisis ya que facilita asociaciones, sugerencias, aclaraciones, etc.

e. De enumerar a interpretar

En la lectura de la imagen existen diferentes niveles, que seguirían esta secuencia:

- . Enumerar lo que contiene la imagen: se trata de inventariar lo que explícitamente se manifiesta en ella.
- . Describir: la descripción supone el establecimiento de relaciones entre las diferentes partes que configuran la imagen, la adscripción de cualidades y propiedades, la determinación de un sentido global.
- . Interpretar: se expresa verbalmente (o por escrito) una síntesis comprensiva de la imagen

f. De la denotación a la connotación

Interesa también que el lector se apoye en la imagen para dejar paso a la expansión de sus sentimientos, de su imaginación. ¿Qué me sugiere esta imagen? ¿Qué sentimientos despierta? ¿Qué ideas provoca?

Observaciones:

- De la interpretación errónea a niveles de lectura más bajos.

Si el lector interpreta una fotografía de manera errónea, puede el educador retrotraerlo a niveles

más bajos de lectura, podrá hacerle percibir su confusión y orientarlo en la búsqueda del verdadero significado.

Lo importante es que al guiar la observación de la imagen el educador esté atento y dispuesto a adaptar su interrogatorio a fin de sobreelevar al lector de su nivel de lectura a una correcta comprensión.

- Del núcleo a los detalles

Si tenemos un objetivo informativo, la explicación o la interrogación deberán focalizar siempre la atención en el núcleo semántico de la imagen.

Si hubiera más de dos núcleos, se comenzará por la explicación o interrogación dirigida hacia el núcleo primario o dominante.

Después se guía la atención a los detalles, si es que éstos refuerzan lo nuclear o hacen aportes significativos.

.2 Estudio analítico de la fotografía como núcleo generador.

(Francisco Gutiérrez) (8).

El núcleo generador es (para la metodología del lenguaje total, adaptada por Francisco Gutiérrez de la teoría original de A. Vallet) un estímulo del cual arranca toda la reflexión interdisciplinaria sobre la realidad.

El análisis del núcleo sigue tres pasos fundamentales:

a. Lectura connotativa del núcleo

El primer contacto con el núcleo generador es necesariamente connotativo. El yo de cada uno de los educadores enfrenta al educando lo más subjetivamente po-

(8) GUTIERREZ, F.: Ideogenomatesis en el lenguaje total, Centro Experimental Latinoamericano, S. José de Costa Rica, 1978.

sible con la realidad. En este primer paso no se da una clara diferenciación entre el yo y el no-yo, más bien se da una absorción del no-yo por el yo. En realidad el no-yo es visto como una prolongación del yo, o por lo menos fuertemente influenciado por él. Este contacto intuitivo con la realidad del núcleo trata de responder a las siguientes preguntas: ¿cómo me impacta, impresiona y conmueve este núcleo?, ¿qué emociones, sentimientos, recuerdos despierta en mí?, ¿qué vivencias motiva en cada uno de los participantes?, ¿se aceptan o rechazan las argumentaciones persuasivas de las comunicaciones del núcleo?

La lectura connotativa de la realidad es importante por cuanto constituye el punto de partida del proceso. Es muy conveniente que el proceso se desate en forma subjetiva por cuanto esa subjetividad puede ser el inicio de la problematización tanto individual como grupal.

Todas las aportaciones subjetivas individuales y grupales han de ser aceptadas como válidas, es decir, como reflejo de una realidad subjetiva y por lo tanto ninguna debe ser rechazada.

En la connotación no importan tanto el o los objetos conocidos cuanto los sujetos que conocen. Interesa poner en juego los valores, intereses, ideologías, sentimientos y sensaciones de los participantes. Se trata de que las "elecciones subjetivas" sirvan como engranajes que en cierta medida, impulsarán a los participantes hacia nuevas pistas, algunas de las cuales es posible que ni siquiera hayan sido previstas.

Ya desde este primer momento comienzan a criticarse y corregirse los objetivos prefijados en la gestación del núcleo.

Tal vez parezca contradictorio en una metodología dar tanta importancia a lo ilógico, a lo intuitivo y en

cierta forma a lo irracional. Estamos afirmando como algo lógico la importancia de lo ilógico como base para el descubrimiento científico. Es necesario como premisa para llegar a lo racional-creativo, liberar el espíritu en sus inhibiciones y crear un ambiente de libertad y espontaneidad. Lo habitual, estereotipado y "metódico", son descartados por antipedagógicos en esta primera parte de la metodología.

La connotación puede hacerse de forma verbal o escrita, a través de frases, slogans, poesías, gráficos, canciones, etc.

b. Lectura denotativa del núcleo

Por la denotación se da comienzo al estudio analítico del núcleo. Por esta lectura se establece una clara diferenciación entre el yo y el no-yo. Por lo tanto, es el primer paso de la toma de conciencia de una realidad que necesita ser objetivada.

Esta realidad desde este momento se constituye en un objeto cognoscible para los participantes en el proceso. Por este motivo esta lectura denotativa no puede quedar reducida a una simple enumeración y, ni siquiera, a una descripción de la realidad, así como tampoco a una visión intelectual de la misma. El proceso desatado con la problematización de la lectura connotativa tiene, que llevar a un enfrentamiento con la realidad de modo tal que se desencadene una reflexión crítica.

Si se hace así, el éxito de los pasos siguientes está asegurado. No habrá dificultades, en primer lugar, en relación con la lectura estructural y, en segundo lugar, habrán quedado al descubierto aquellos temas que realmente interesan a los participantes. En cierta forma la lectura denotativa puede ser vista como una decodificación de la realidad. Para poder decodificar es imprescindible saber leer las formas con

las cuales se revista la realidad (el no-yo), frente al yo. Toda la realidad se nos ofrece rigurosamente codificada y estructurada. Esas estructuras y codificaciones son objeto del estudio analítico. Es preciso dar con todos aquellos elementos que posteriormente llevarán al significado de los mismos y por lo tanto al significado de esa realidad, objeto de estudio. Los elementos han de interesarnos en cuanto están cargados de significados.

Para llegar al significado es preciso "leer" los significantes que la realidad ofrece. Se comprende que estamos ante un caso de semiótica social.

La reflexión crítica y el pensamiento crítico son una consecuencia necesaria de la denotación. El educando no reflexiona como resultado de un querer del educador sino como una derivación de su inserción en una realidad que le problematiza. No hay reflexión sin denotación, y no hay educación sin reflexión. El objetivo primordial de la denotación es la reflexión crítica. El conocimiento ha de ser visto no como una acumulación de saberes sino más bien como una mirada crítica de la realidad. En ese sentido, educación es el proceso por el cual el yo da sentido al no-yo, y al hacerlo se da sentido a sí mismo.

He aquí el primer objetivo primordial de la denotación. El yo, al enfrentarse denotativamente al no-yo, se tiene que denotar a sí mismo.

La lectura denotativa trata de responder a tres preguntas fundamentales:

- ¿Qué es esto? Responde a un interrogatorio de la realidad en vista al significado, rigurosamente científico, de la misma realidad. Es por lo tanto imprescindible el análisis de la realidad. En otras

palabras, se precisa una "descomposición", un "des-enrrollar", "desarmar", "desenmascarar" la realidad de todos sus elementos cognoscibles.

- ¿Qué relaciones existen entre los diferentes elementos que constituyen esta realidad que es objeto de estudio en este núcleo?

Saber percibir las relaciones entre los diferentes elementos de la realidad, y de ella con otras realidades. He aquí una de las posibilidades perceptuales más enriquecedoras de la lectura denotativa.

- ¿Qué relaciones existentes y posibles se dan entre la realidad estudiada, tanto en su totalidad como en cada uno de los elementos, con el yo que la estudia? Sólo con esta inserción del yo podrá darse una actitud problematizadora, la única capaz de desencadenar el proceso educativo.

La lectura denotativa puede hacerse de diversas formas:

- A través de una descripción minuciosa de cada uno de los detalles.
- Siguiendo unos criterios de lectura como: tema de la fotografía, personajes que aparecen, objetos presentes, aspectos formales (plano, angulación, luz...) momento histórico que se recoge, etc.
- Recorrido espacial: de arriba hacia abajo, de derecha a izquierda.
- Por agrupación relacionada de elementos utilizando algunos como catalizadores de la descripción.
Ejemplo (y si existiesen esos elementos en la imagen):
 - agrupación en torno a un aparato de radio
 - agrupación en torno a los alimentos
 - agrupación en torno a un policía

c. Lectura estructural del núcleo

Por la lectura estructural el educando trata de encontrar el significado de los hechos. En otras palabras, ha de ser capaz de interpretar la decodificación de la realidad llevada a cabo por la lectura denotativa.

Por la lectura estructural se busca el máximo de causas, razones y consecuencias. Por eso interesa, no sólo el núcleo en sí, sino cuanto tenga relación con él. Interesa muy especialmente el autor o los autores del núcleo con sus características políticas, sociales, económicas, religiosas y culturales. Es, por tanto, indispensable una visión crítica del "aquí y ahora" del núcleo, del autor y de la sociedad en que se da el núcleo. A nadie se le escapa la importancia de la intencionalidad del autor que le ha obligado a seleccionar, jerarquizar, relacionar y representar unos elementos con preferencia a otros, así como de la intencionalidad de la que los hechos están cargados.

La reflexión crítica de la lectura estructural sigue los tres mismos pasos que quedaron apuntados en la lectura denotativa. A saber:

- . A la pregunta "qué es esto" corresponde la reflexión crítica sobre las causas y efectos tanto del todo, como de cada uno de los elementos del todo. El educando ha de saber reflexionar sobre las causas y efectos de ese algo que es objeto de estudio y que ya ha tenido que ser denotado en el estadio anterior. Todo puede ser cuestionado y todo debe cuestionarse.
- . En segundo lugar es necesario un razonamiento crítico de la relacionalidad estructural.

Los participantes en el proceso, que han sido capaces de percibir las relaciones existentes en-

tre los elementos del núcleo y entre ese núcleo y una realidad mayor y menor, han de poder razonar acerca del porqué de esas relaciones. La reflexión crítica más importante no se da tanto sobre los elementos (ya realizada en el paso anterior) cuanto sobre las relaciones que guardan dichos elementos o fenómenos, que conforman la estructura de la realidad objeto de estudio.

Diferentes tipos de relaciones originan diferentes sistemas, y el cambio de las relaciones dentro de un mismo sistema equivale a una nueva estructura. Se trata de reflexionar sobre las propiedades que son fruto de la diferente posición o relación que pueden establecerse dentro de la estructura estudiada. Se ha de analizar cómo nuevas relaciones determinan efectos diferentes que, a su vez, son causa de otros procesos de relaciones distintas. En resumen, se trata de encontrar el significado de un núcleo, una estructura, una realidad social, cuestionando las relaciones existentes. Este significado de las relaciones puede ser dado por el sistema cultural imperante y se lleva a cabo primordialmente por las diferentes formas de comunicación.

Las relaciones sujetas a un tiempo y espacio determinado producen un dinamismo que complementa la reflexión crítica, y por lo tanto la comprensión de la realidad en su significación más comprometida y profunda.

- Si el yo se inserta y se interrelaciona como un elemento clave en el núcleo, la realidad estudiada podrá comprometerse con dicha realidad. El estudio no sólo tendrá una dimensión intelectual sino que tendrá una dimensión social importante.

Sólo teniendo en cuenta esta inserción en lo social puede darse en el educando una posibilidad de

cambio y transformación. En caso contrario las relaciones del yo con el no-yo serían ahistóricas. En términos ya consagrados, podemos hablar de que sólo así el educando se vuelve "sujeto" de su propio proceso.

"En la medida en la que el hombre, integrado en su concepto, reflexiona sobre este contexto y se compromete, se construye a sí mismo y llega a ser sujeto".(9).

Sólo siendo sujeto, el "no-yo" constituye un desafío para el yo. Sólo hay educación cuando el educando es sujeto del proceso. Este desafío debe garantizar una actitud positiva y transformadora que haga posible nuevas interrelaciones capaces de originar un nuevo contexto histórico.

El hombre se convierte en hacedor de su historia al enfrentarse crítica y creativamente con este trozo de la realidad que llamamos núcleo generador.

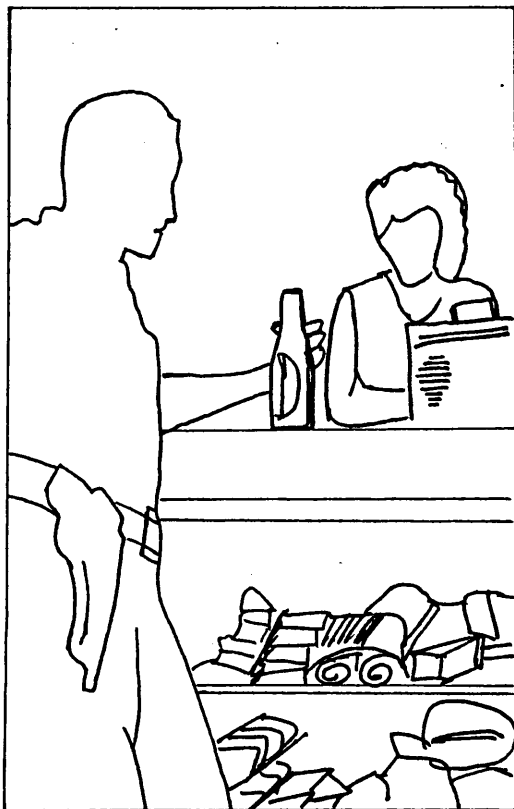
Veamos, a título de ejemplo, una parte del proceso de la lectura estructural. El núcleo generador había sido una fotografía con estos elementos: aparato de radio, alimentos, policía... entre otros.

Omitimos el desarrollo completo de los tres niveles de lectura. Remitimos a la obra de Francisco Gutiérrez en la que se describe paso a paso el desarrollo de la experiencia.

De su seguimiento se deduce claramente el carácter totalizador de su metodología, que pretende alcanzar los estratos más profundos de la persona, desde una perspectiva eminentemente socializante.

(9) FREIRE, P.: Concientización, Col. Educación Hoy, Bogotá, 1973.

Esta es, en esquema, la imagen que sirvió de núcleo generador en una experiencia realizada en Costa Rica. Y estos son **tres** ejemplos de las reflexiones alcanzadas en la etapa "lectura estructural".

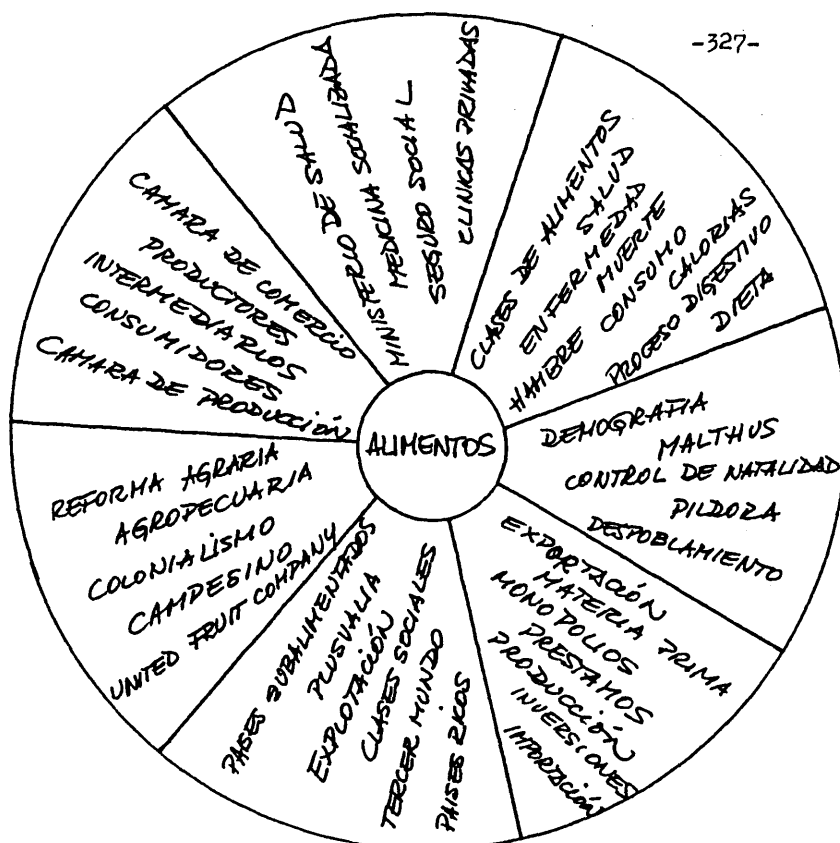




UNIVERSO DE RELACIONES

Reflexiones en torno al elemento "revólver"

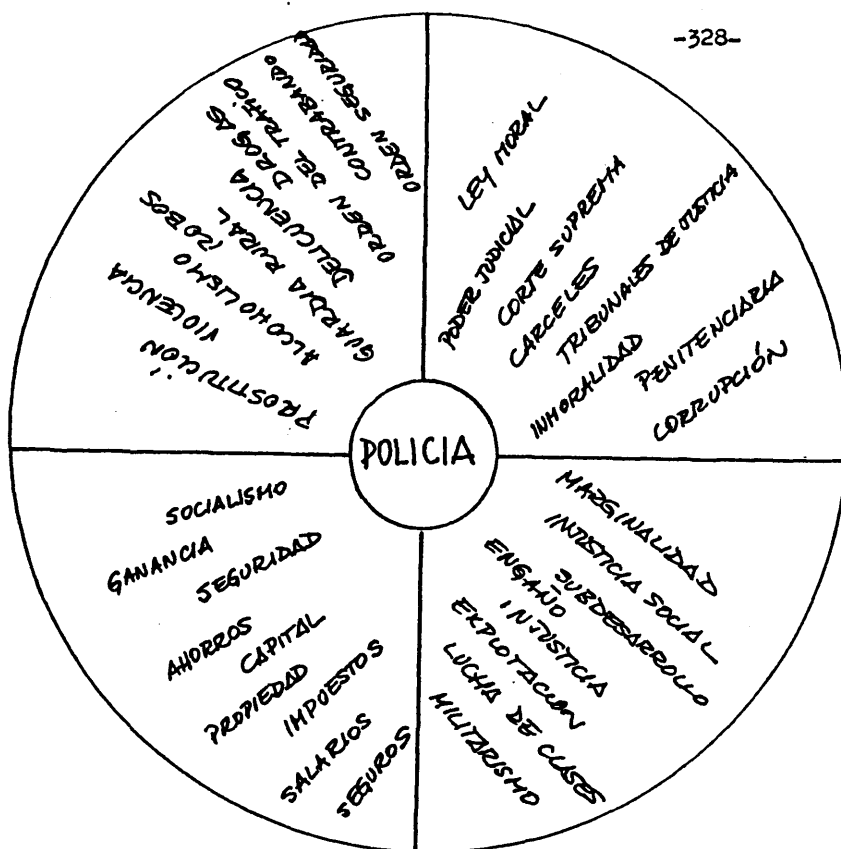
- La violencia engendra violencia
- "Si quieres paz prepárate para la guerra"
- La revolución como cambio social
- "La violencia es la partera de la historia"
- Ojo por ojo, diente por diente
- "Amad a vuestros enemigos"
- El militarismo en América Latina
- Violencia del opresor y violencia del oprimido
- "La paz, fruto de justicia"
- Intereses creados que mantiene los conflictos bélicos.



UNIVERSO DE RELACIONES

Reflexiones en torno al concepto "alimentos"

- El consejo Nacional de Producción y la política socio-económica del costarricense de pocos recursos
- Si existen alimentos en el mundo, ¿por qué un porcentaje tan alto de hombres mueren actualmente de hambre?
- Producción y consumo. ¿Cuántos producen y cuántos consumen en Costa Rica?
- ¿Por qué se argumenta que la tierra tiene que ser del que la trabaja?
- Problema de los intermediarios y la estabilidad de precios.
- Políticas agrarias.
- ¿Por falta de alimentos es necesario reducir la población?
- Los monopolios internacionales en la actividad agrícola
- ¿El costarricense no cultiva la tierra por ser vago por naturaleza?
- Los monocultivos y su repercusión económico-social en Costa Rica.



UNIVERSO DE RELACIONES

Reflexiones en torno al elemento policía

- Costa Rica, país sin ejército
- El "armamentismo", índice de una humanidad enferma
- Los países en vías de desarrollo y su futuro político
- La violencia engendra violencia
- No hay desarrollo sino a partir del propio "rollo"
- Diferencia entre policía y ejército
- Lo tortura de América Latina
- Reforma penitenciaria
- Una ley injusta, ¿es ley?
- Funciones del poder judicial en una democracia representativa

.3 Lectura estructural de la imagen
(Nazareno Taddei) (10).

El autor de una imagen expresa sus ideas mediante la peculiar presentación que hace de los objetos, es decir mediante "cómos" específicos, las de-formaciones.

La imagen es, a la vez, representación (de las cosas, y, si es técnica, incluso de los símbolos, gráficos o palabras) y expresión (de ideas).

¿Cuáles son los elementos constitutivos de la imagen que conducen hacia la representación y cuáles hacia la expresión?

Ciertamente que la imagen es una, única y entera. Pero podemos distinguir en ella dos cosas:

- a. La cosa representada (A): El qué de la imagen
- b. El modo de estar representada (B): El cómo de la imagen.

Así, los A de la imagen son aquellos aspectos por los que indica, en sus propios contornos, los contornos de la cosa que representa.

Los B de la imagen son aquellos aspectos mediante los cuales se nos indica (por los modos de representar los A), la intención del autor a la hora de hacer la representación.

Puede decirse que los A informan en cuanto que manifiestan la cosa representada y los B expresan, es decir comunican la idea que quiere dar el autor. Los B son las formas de presentarse los A. Una cosa es lo que dice la imagen (A) y otra es cómo lo dice (B). A y B no son elementos separables. Solamente existe la distinción a nivel del análisis. Leer la imagen es captar la suma

(10) Busquets, LL.: Para leer la imagen, Publicaciones ICCF, Madrid, 1977.

de A y B o, dicho de otro modo, la significación de los A en los B.

Frente a una imagen no nos encontramos con una estructuración patente, establecida y fosilizada de sus contornos. Ante una imagen, por ejemplo, no es lo mismo llegar a identificar "rostro" que "rostro frontal" o "rostro de perfil que expresa serenidad". En otras palabras: los contornos pueden estimarse según uno u otro nivel, de modo que aquellos aspectos que en un nivel pueden ser considerados como A y corresponden a un determinado contenido, en otro nivel, al jugar con sus respectivos B dan lugar a otro (A+B), el cual a su vez conformará otro contenido significativo en un nuevo nivel y así sucesivamente hasta agotarse.

Es el "juego del QUE-COMO", imprescindible a la hora de leer imágenes. Un QUE más un COMO en un determinado nivel dan lugar a un contenido significativo, un QUE a un nivel superior, el cual, a su vez, tiene sus COMOS. Así se da lugar a la gama de contornos.

En esquema, éste sería el proceso de lectura:

. Primer nivel $\boxed{A} + \boxed{B}$

A es el QUE y B es el COMO de este nivel.

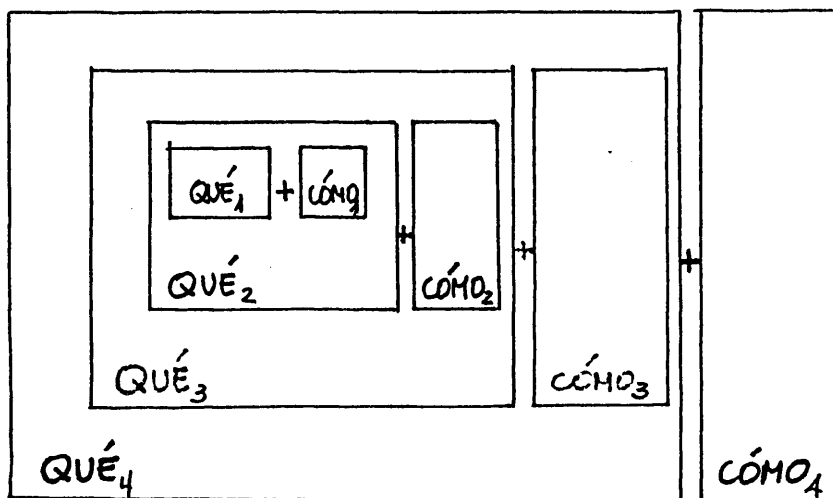
. Segundo nivel $\boxed{\boxed{A} + \boxed{B}} + \boxed{B'}$
 $\boxed{A'}$

El QUE de este nivel está compuesto del A+B del nivel anterior.

. Tercer nivel $\boxed{\boxed{\boxed{A} + \boxed{B}} + \boxed{B'}} + \boxed{B''}$
 $\boxed{A''}$

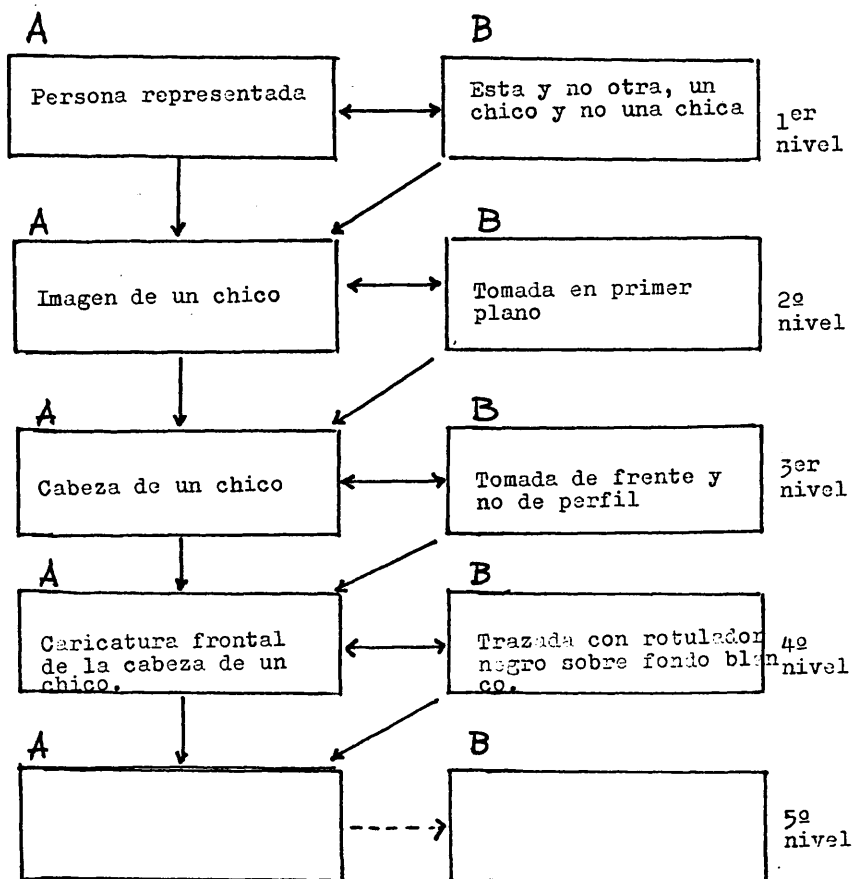
El QUE está formado ahora por el A B del nivel segundo.

De una forma sintética, podríamos representar así el proceso:



- PRIMER NIVEL — 1
- SEGUNDO NIVEL — 2
- TERCER NIVEL — 3
- CUARTO NIVEL — 4

Ejemplificaremos el proceso con la lectura de una imagen que contiene un rostro:



Cabe preguntarse qué distintas posibilidades de estos niveles de contornos pueden existir en la imagen misma. Tras un examen riguroso de la imagen, hay que concluir que los niveles de contornos se perfilan en cuatro categorías:

- a. Nivel de la cosa representada en cuanto cosa
- b. Nivel de la cosa representada en cuanto representada
- c. Nivel de la representación en cuanto que representa
- d. Nivel de la representación en cuanto que expresa

En relación con la figura que hemos estudiado, estos niveles estarían presentes de la siguiente forma:

- a. Hecho de que lo representado es un chico (no una chica), es "este chico", con pelo largo, barbilla puntiaguda...
- b. Al segundo nivel pertenecerán aquellos componentes de lo representado, no en cuanto algo (una persona en este caso) sino en cuanto representado (el rostro y no los pies, ligerísimo perfil...).
- c. Componentes representantes (blanco y negro y no en colores, diseño a rotulador y no a imprenta, sobre papel blanco...).
- d. Componentes expresivos serían: la tranquilidad del rostro que expresa una sonrisa y muestra un nivel de atencionalidad notable al tener las cejas levantadas...

Leer bien la imagen será, en definitiva, percatarse de estos niveles de contornos, captar la gama o juego de contornos a cada nivel y entre los mismos niveles, hasta agotarla a ser posible.

Para ello será necesario conocer los diversos tipos B (de COMOS) susceptibles de ser considerados en una imagen.

- Algunos B derivan de la naturaleza del medio y reproducen de-formaciones técnicas de la cosa representada.

- . Los elementos del aspecto estético de la imagen (encuadre, angulación, profundidad de campo, inclinación, figuración, iluminación, relación de magnitudes...).
- . Los elementos del aspecto dinámico (movimiento, conexiones, ritmo).
- . Los fondos: visuales, sonoros...
- Otros B están originados intencionalmente por el autor y que producen las de-formaciones expresivas.
 - . La elección respecto al contenido ("qués" y "cómo") a nivel narrativo: respecto a la cosa o al material plástico y respecto a la manera de colocar los contornos de la cosa dentro de los contornos de la imagen.
 - . Las opciones de estructura y disposición, tanto de las imágenes independientes como de las conexiones, sea en el sentido narrativo, figurativo o expresivo.
 - . Los contextos.

Será imprescindible, al hablar de los significados de una imagen, percatarse del nivel en que se está tomando el juego de contornos, ya que, según la gama de contornos a que se llegue se establecerá una u otra gama de significaciones. Puede que la gama sea muy amplia, pero habrá de tomarse siempre poniendo atención en la representación de la cosa más que en la cosa representada.

4. Análisis estructural de la imagen
(Bernard Morel) (11).

Hay que considerar dos importantes puntos de vista en la estructura de la imagen. Estructura que depende de los medios técnicos puestos en práctica, y de los elementos de la naturaleza (o de la realidad) que el realizador ha elegido para mostrarlos. En definitiva, la estructura es "aquello que se ha decidido hacernos ver". Es la realización objetiva de un proyecto personal. El conjunto de estas elecciones es el mensaje del que la imagen es portadora. La estructura de la imagen no debe ser examinada en sí misma, sino que nuestro trabajo esencial consiste en descubrir la intención profunda del autor a través de la misma estructura de la imagen. Veamos las dos fases detenidamente:

- a. Los elementos técnicos elegidos por el realizador para confeccionar la imagen.

Una imagen, cualquiera que sea, no es nunca una reproducción pura y simple de la realidad. Cada una de las etapas de su creación constituye de alguna manera una mediación entre el objeto y la imagen que lo representará. Se trata cada vez de una interpretación del primer dato. En el caso de una fotografía, estos elementos mediacionales serían:

- La elección del objetivo (gran angular, objetivo normal, teleobjetivo...).
- El ángulo de la toma de vista: Con relación al objeto que desea mostrar, el fotógrafo debe situarse en un punto preciso del espacio. La elección de este punto corresponde a la búsqueda del ángulo de la toma de vista más favorable.
- La claridad de la imagen: Una imagen puede ser más o menos clara. En este sentido la elección y ajuste del objetivo juegan un papel primordial.

(11) MOREL, B.: "Análisis estructural de la imagen", en Lo audiovisual y la fe, Ed. Marova, Madrid, 1972, Págs. 103 y ss.

En este apartado se hace especialmente importante la noción de "profundidad de campo". Se llama profundidad de campo a la profundidad de la zona, situada a uno y otro lado de un punto dado, en el cual los objetos pueden ser tomados con claridad. Esta zona ^{es} determinada por dos factores: la focal del objetivo elegido y el ajuste del diafragma.

- El papel de grano: La fotografía no es únicamente el resultado de fenómenos ópticos. Implica unos soportes que reaccionan químicamente a la luz: la película, después el papel-foto, y aún una nueva película, así como una placa o un clisé, en el caso de una publicación. La película, en particular, se distingue por el grosor de su grano. En efecto, el grado de opacidad se obtiene en el momento del revelado, por una fijación más o menos importante de granos de plata que tienen como función detener la luz. Las superficies en que son numerosos aparecen sombrías, mientras que aquellas en que son poco numerosos parecen claras. Cada grano constituye la más pequeña unidad que la mirada puede aislar. Su dimensión puede variar, tanto en función de la clase de película utilizada como de las condiciones del revelado. Cuanto más fino es el grano, más precisión encontraremos en los detalles del objeto fotografiado. Un grano fino acentúa el realismo de la imagen.
- El tipo de "positivado": En la mayoría de los casos se trata (en el proceso de revelado) de restituir una visión que corresponda a la realidad tal como uno se la imagina, con lo que se compensa, si es necesario, la mala exposición del negativo. Pero puede ocurrir también que se deseen efectos especiales. De una manera general, estos efectos especiales tienden a reforzar el carácter estético, sea idealizando sea dramatizando el contenido.

- b. Los elementos de la realidad elegidos por el realizador.

La mirada no es una sensación pasiva. En donde se posa tiende a reconocer formas que le son familiares: interpreta las zonas de sombra y de luz (o incluso los colores) para constituir las en objetos y en conjuntos de objetos.

El contenido de estos conjuntos, y después las relaciones que pueden existir entre ellos merecen nuestra atención. Estas son precisamente las elecciones que el realizador ha llevado a cabo.

Una foto está hecha de conjuntos significativos. Cada conjunto puede comportar un cierto número de subconjuntos. Un conjunto es homogéneo en la medida en que los subconjuntos que lo constituyen concurren a darle un solo significado. Los conjuntos homogéneos pueden completarse mutuamente u oponerse por contraste.

Veamos ahora algunas indicaciones prácticas para leer adecuadamente una imagen:

- a. Mirar la imagen como no figurativa

Entornar los ojos hasta el momento en que la imagen precisa desaparezca. Considerar la foto en tanto que produce un cierto efecto, un ambiente, una atmósfera.

Se trata de captar los contrastes, las violencias, la dulzura, la tonalidad fundamental.

- b. Mirar la imagen en tanto que provoca conceptos

¿Cuál es la realidad materialmente representada?
En primer lugar desde el punto de vista global. Luego, en detalle.

Se pasa de la realidad representada a su conceptualización, hasta tal punto que la imagen podrá ser reemplazada por una frase.

A este nivel el análisis conceptual plantea ya problemas que resultan objetivamente de las relaciones entre los elementos de la imagen: la comprensión puede ser clara o ambigua. Por ejemplo:

- . Concepto claro: Un gato corre detrás de un ratón.
- . Concepto ambiguo: un gato y un perro duermen uno al lado del otro.
- . Concepto incomprensible: Un perro duerme al lado de un avión en marcha.

c. Mirar la imagen en su expresión

La expresión de los rostros, pero también del ambiente, del paisaje.

d. Tomar conciencia de los efectos producidos sobre uno mismo.

¿Qué me provoca la imagen? ¿A qué reacción me arrastra? ¿Qué sentimientos me despierta? ¿En qué me hace pensar?

e. Comunicar con el grupo

Preguntar a los otros por sus reacciones, sus sentimientos, su pensamiento a fin de reforzar la lectura objetiva y ampliar las significaciones subjetivas.

Se establece, pues, un juego entre objetividad-subjetividad, entre denotación-connotación, entre análisis-síntesis. Existe una parte irreductible de subjetividad, tanto en el emisor como en el receptor. La disciplina de la mirada no puede eliminar todo el caudal de subjetividades que se da en la comunicación, sobre todo si se tiene en cuenta que el lenguaje de la imagen es un lenguaje ambiguo, incierto.

2.18

SEGUNDA PARTE:

**DENOTACION Y CONNOTACION EN LA LECTURA
DE MENSAJES VERBOICONICOS ESTATICOS**

I

INDICE

SEGUNDA PARTE: DENOTACION Y CONNOTACION EN LA LECTURA DE MENSAJES VERBOICONICOS ESTATICOS

| | |
|--|-----|
| Denotación y connotación en la lectura de imágenes..... | 339 |
| a. Denotación y connotación..... | 346 |
| b. Información semántica/ Información estética..... | 349 |
| c. Semántico/ Ectosemántico..... | 349 |
| d. Contemplación/ Acción..... | 350 |
| e. Sentido obvio/ Sentido obtuso..... | 351 |
| f. Alfaseñal, paraseñal, infraseñal..... | 352 |
| g. Información cognoscitiva/ Información emotiva..... | 353 |
| h. El contenido patente o nivel iconográfico/ El contenido latente o nivel iconológico.. | 354 |
| i. Descripción preiconográfica, descripción iconográfica, análisis iconológico..... | 355 |
| j. Audiovisualización en grado cero, en grado expectante y en grado retro..... | 356 |
| k. Reglas sintácticas, reglas semánticas, reglas pragmáticas..... | 357 |
| l. Lectura narrativa/ Lectura significativa.. | 357 |
| m. Enumeración, descripción, interpretación.. | 358 |
| Características bipolares de la lectura denotativa y connotativa de imágenes..... | 360 |
| La foto simbólica y sus implicaciones educativas. | 363 |
| 1. El estatuto de la imagen simbólica..... | 363 |
| La imagen figurativa o documento objetivo. | 363 |

II

| | |
|---|-----|
| La imagen no figurativa..... | 364 |
| La imagen simbólica..... | 365 |
| 2. Posibilidades educativas de la imagen simbólica..... | 371 |
| Relaciones verboicónicas..... | 377 |
| Denotación y connotación en la lectura de imágenes fijas. Informe de una experiencia..... | 388 |
| Influencia del texto en la lectura de imágenes fijas. Investigación experimental..... | 403 |
| 1. El problema..... | 403 |
| 1.1 Las circunstancias del problema.... | 403 |
| 1.2 Delimitación del problema..... | 408 |
| 2. El estado de la cuestión..... | 409 |
| 3. Las hipótesis..... | 413 |
| 4. Las variables: su delimitación..... | 416 |
| 5. Los instrumentos..... | 419 |
| 6. El diseño..... | 425 |
| 7. La muestra..... | 427 |
| 8. El procedimiento..... | 432 |
| Análisis e interpretación de los resultados... | 433 |
| 1. Interpretación cuantitativa..... | 434 |
| 1.1 Análisis de varianza de los resultados obtenidos en denotación y connotación, consideradas globalmente las respuestas en las series 1,2 y 3..... | 434 |
| Breve comentario sobre los resultados obtenidos en el análisis de varianza..... | 481 |

III

| | |
|--|-----|
| 1.2 Influencia de las palabras en la "dirección" del campo semántico de los mensajes verboicónicos. Análisis estadístico mediante la prueba χ^2 | 486 |
| Aplicación de la prueba χ^2 al estudio de la significatividad de las diferencias en la aparición del concepto que conlleva el término incorporado en el mensaje visual..... | 510 |
| Observaciones generales sobre los resultados anteriormente clasificados.. | 519 |
| 2. Interpretación cualitativa..... | 522 |
| 2.1 Análisis del campo semántico "determinado" por la palabra en la lectura del mensaje verboicónico..... | 522 |
| A. Análisis del campo semántico "determinado" por la palabra "TRISTEZA" en la lectura del mensaje visual de un SAUCE (Condición C ₁)... | 522 |
| B. Análisis del campo semántico "determinado" por la palabra "MUERTE" en la lectura del mensaje visual de una ENCINA seca (Condición C ₂). | 532 |
| C. Análisis del campo semántico "determinado" por la palabra "AMISTAD" en la lectura del mensaje visual de dos ARBOLES DE ADORNO (Condición C ₃)..... | 542 |
| D. Análisis del campo semántico "determinado" por la palabra "IRA" en la lectura del mensaje visual de un SAUCE (Condición D ₁)..... | 550 |

IV

E. Análisis del campo semántico "determinado" por la palabra "PLACER" en la lectura del mensaje verboicónico de una ENCINA seca (Condición D₂).... 558

F. Análisis del campo semántico "determinado" por la palabra "ANGUSTIA" en la lectura del mensaje visual de dos ARBOLES DE ADORNO (Condición D₃)..... 565

2.2 Reflexiones sobre los comentarios realizados por los sujetos en A (1, 2,3), B (1, 2, 3), C (1, 2, 3) y D (1, 2,3).. 574

Conclusiones finales..... 587

Bibliografía..... 595

DENOTACION Y CONNOTACION EN LA LECTURA DE IMAGENES

Denotación y connotación son dos términos con un fuerte arraigo filosófico. Ya Occam hizo una discutible distinción entre nombre connotativos y nombres absolutos. Los nombres absolutos son -según Occam- aquellos que no significan algo de un modo principal y algo de un modo secundario, sino que lo significan todo del mismo modo. Los nombres connotativos son, en cambio, aquellos que significan algo de un modo principal y algo de un modo secundario.

Algunos lógicos admiten la connotación como la característica o características que incluiría las notas no necesarias de un concepto.

Nosotros no pretendemos hacer un rastreo por la historia de la filosofía. Ni siquiera profundizar en las raíces filosóficas de los conceptos denotación y connotación. Nos importa conocer -sobre todo- las implicaciones y aplicaciones que estos conceptos tienen en la lectura de imágenes.

La pluralidad de acepciones que estos conceptos acumulan se evidencia en el Diccionario de Filosofía de Ferrater Mora en el que se dedican varias páginas y numerosas referencias a los términos denotación y connotación. Desde el prisma semiológico relativo a la imagen (que ahora nos ocupa) son numerosas las interpretaciones que se hacen de los mismos.

Después de situar en su punto el código icónico, dedicaremos nuestra atención a centrar el significado de los conceptos denotación y connotación. Lo haremos recorriendo las diversas interpretaciones de los autores que estudian el problema, utilizando una terminología diferente para referirse (según nuestro criterio) a similares contenidos semánticos. Al fin, extraeremos las características fundamentales de estos conceptos en una operación similar a la que en matemáticas se denomina "extracción de factor común".

El lenguaje en estado puro no existe. Los niveles de significación no son estáticos sino dinámicos. El análisis del lenguaje y de los signos es necesariamente estático y simplificador, pero sería un error pensar que la realidad lingüística lo es también.

El lenguaje más frío (por ejemplo, el científico o técnico) posee unas dimensiones de pluralidad cognoscitiva e incluso emotiva que difícilmente pueden encasillarse en el análisis.

"El universo de las comunicaciones visuales nos recuerda que comunicamos por medio de códigos potentes (como la lengua) y algunos muy potentes (como el alfabeto Morse) y por medio de códigos débiles, mal definidos, que mudan continuamente y en los que las variantes facultativas prevalecen sobre los rasgos pertinentes". (1). Esto sucede con los códigos icónicos. En el continuum icónico -dice Eco- no se destacan unidades pertinentes discretas y catalogables una vez para todas sino que los aspectos pertinentes varían: "unas veces son grandes configuraciones reconocibles por convención, otras veces son pequeños segmentos de líneas, puntos, espacios blancos, como sucede en un perfil humano, en el que un punto representa un ojo, un semicírculo un párpado, etc.; y en otro contexto sabemos que el mismo punto y el mismo semicírculo representan, por ejemplo, un plátano y una uva. Por lo tanto, los signos del dibujo no son elementos de articulación correlativos a los fonemas de la lengua porque no tienen valor posicional y oposicional, no significan por el hecho de aparecer y no aparecer". (2).

Los códigos icónicos, si existen, son códigos débiles. "Indudablemente los códigos icónicos son más débiles, transitorios, limitados a grupos restringidos, o a las elecciones de una sola persona, al no ser códigos fuertes como el de la lengua verbal; y en ellos prevalecen las variantes fa-

(1) ECO, U.: La estructura ausente, El. Lumen, Barcelona, 1974, pág. 235.

(2) Ibidem, pág. 237.

cultativas, sobre los rasgos pertinentes propios y verdaderos". (3).

Pero, ¿qué es el código icónico? ¿Existe en realidad un código que nos permita componer y descifrar imágenes de una manera correcta? ¿Podemos codificar un mensaje visual y decodificarlo posteriormente de una forma fiel?

"La fidelidad se define como la identidad de un mensaje original, o todavía mejor, de la forma imaginada por un creador y del mensaje ofrecido al receptor o evocado realmente por éste".(4).

Por de pronto es un error pensar que todo acto comunicativo se basa en una "lengua" similar a los códigos del lenguaje verbal. Y también es equivocado pensar que todo código tiene que tener dos articulaciones. Y añadiríamos más: ni siquiera el lenguaje verbal (de dos articulaciones) permite una fidelidad de codificación y decodificación tan precisa que no da pie a una polisemia considerable.

Ahora bien, todo acto comunicativo se basa en un código, más o menos articulado.

Siguiendo a Umberto Eco, (y dejando al margen las clasificaciones que este mismo autor realiza para distinguir los códigos de una articulación, de dos articulaciones, de articulación móvil o carentes de articulación) hacemos la siguiente enumeración de códigos que nos ayudan a situar la lectura de imágenes en su lugar preciso: (5)

1. Códigos perceptivos: estudiados por la psicología de la percepción. Establecen las condiciones para una percepción suficiente.
2. Códigos de reconocimiento: Estructuran bloques de condiciones de la percepción en semas (que son bloques

(3) ECO, U.: Sobre las articulaciones del código cinematográfico, en Problemas del nuevo cine, Alianza, Madrid, 1971, pág. 87.

(4) THIBAUT-LAULAN, A.M.: Imagen y comunicación, Ed. Fernando Torres, Valencia, 1973, artículo de Michael BULLER sobre "La percepción de imágenes mutiladas", p.104

de significados, por ejemplo rayas negras sobre fondo blanco) en base a los que reconocemos objetos perceptibles o recordamos objetos percibidos).

3. Códigos de transmisión: estructuran las condiciones para permitir la sensación útil a los fines de una determinada percepción de imágenes. Por ejemplo, la retícula de una fotografía impresa, o el estándar de líneas que permite la imagen televisiva.
4. Códigos tonales: llamamos así a los sistemas de variantes facultativas ya convencionalizadas; los rasgos "suprasegmentales" que connotan entonaciones particulares del signo (como "fuerza", "tensión", etc.); y auténticos y verdaderos sistemas de connotaciones ya estilizados (como, por ejemplo, "lo gracioso", "lo expresionista", etc.). Estos sistemas de convenciones acompañan como mensajes adjuntos y complementarios los elementos de los códigos propiamente dichos.
5. Códigos icónicos: por lo general se basan sobre elementos perceptibles realizados en base a códigos de transmisión. Se articulan en figuras, signos y semas.
 - a. Las figuras son condiciones de la percepción (por ejemplo, relaciones figura-fondo, contraste de luces, relaciones geométricas, etc.) transcritas en signos gráficos, según las modalidades establecidas por el código. Estas figuras no tienen un número finito, y no siempre son discretas.
 - b. Signos: denotan, con artificios gráficos convencionales, semas de reconocimiento (nariz, ojo, cielo, nube, etc.) o "modelos abstractos", símbolos, diagramas conceptuales del objeto (el sol como un círculo con rayos filiformes).
 - c. Los semas: son aquellos que comunmente conocemos como "imágenes" o "signos icónicos" (un hombre, un caballo, etc.). Constituyen de hecho un enunciado icónico complejo (del tipo: "este es un caballo de

perfil en pie", y de cualquier modo: "aquí hay un caballo"). Son los más fácilmente catalogables, y frecuentemente un código icónico se detiene a su nivel.

Los códigos icónicos cambian con facilidad en el interior de un mismo modelo cultural.

6. Códigos iconográficos: Eligen como significante los significados de los códigos icónicos para señalar semas más complejos y culturizados (no "hombre" o "caballo", sino "hombre-monarca" o "Pegaso")... Dan origen a configuraciones sintagmáticas muy complejas y todavía inmediatamente reconocibles y catalogables, del tipo "natividad", "juicio universal", "cuatro jinetes del Apocalipsis".
7. Códigos del gusto y de la sensibilidad: Establecen (con extrema variabilidad) las connotaciones provocadas por semas de los códigos precedentes. Un templo griego puede connotar "belleza armoniosa", "antigüedad", "ideal de helenidad". Una bandera al viento puede connotar "patriotismo", o "guerra".

También son codificaciones del gusto aquellas que hacen que una imagen de hombre con venda negra sobre un ojo (que a la luz de un código iconológico connota "pirata") connote por superposición "hombre fascinante".
8. Códigos retóricos: Nacen de la convencionalización de soluciones inéditas, después de asimiladas por el cuerpo social y convertidas en modelos y normas de comunicación. Se distinguen, como en los códigos retóricos en general:
 - a. Figuras retóricas visuales: son referibles a las verbales, visualizadas. Las cejas altas connotan sorpresa; el cabello erizado, terror, cólera.
 - b. Premisas retóricas visuales: son semas iconográficos y de gusto. Por ejemplo, la imagen de un hombre solo que se aleja por una calle, connota soledad. Se convierte en una premisa argumentativa del tipo: "Obsérvese un hombre solitario".

- c. Argumentos retóricos visuales: son las auténticas y verdaderas concatenaciones sintagmáticas dotadas de capacidad argumentativa; se encuentran en el transcurso del montaje cinematográfico, por el que la sucesión-oposición entre distintos encuadres comunica auténticos y verdaderos asertos complejos del tipo: "el doctor Smirnov (en "El acorazado Ptemkin", de S.M.Eisenstein) tiene unos quevedos, si ahora los quevedos aparecen balanceándose en el extremo de un cabo, es que el doctor ha muerto en la sublevación".
9. Códigos estilísticos: determinadas soluciones originales, o codificadas por la retórica, o realizadas una sola vez, permanecen (cuando son citadas o repetidas) connotando un tipo de acierto estilístico, la marca de un autor o una época o un estilo. Por ejemplo, el hombre que se aleja por una calle desierta, es un final típico de Charles Chaplin. La mujer que se agarra a las cortinas de una alcoba con aire lánguido, es un modo de connotar erotismo típico de la Belle Epoque.
10. Códigos del inconsciente: estructuran determinadas configuraciones, icónicas o iconológicas, retóricas o estilísticas que, por convención o libre asociación, permiten ciertas identificaciones o proyecciones, estimulan reacciones, expresan situaciones psicológicas. La muchacha dulce y agradable al lado de una botella de coñac nos permite asociar sus características a las del producto.

Digamos, una vez más que los códigos icónicos son códigos débiles. No pueden compararse con otros tipos de códigos que dejan rigurosamente definidos y articulados los distintos elementos de su articulación (o articulaciones). Existen intentos (laboriosos, complejos, un tanto forzados) por

establecer las bases de la codificación y subcodificación filmica (6), pero habrá que reconocer que el laberinto terminológico y el dudoso rigor (sobre todo las dificultades intrínsecas de un tema imposible) hacen que no se haya pasado del intento.

También es cierto que en códigos fuertes como es el lingüístico existe un considerable grado de polisemia. Sabemos lo que decimos (hablaríamos de un "acuerdo mínimo") cuando decimos "moral", o "educación", o "libertad". Pero, ¿qué es lo que entiende cada uno bajo cada comunicación? Y también: ¿qué sentimientos, actitudes, expectativas, despierta y alimenta cada uno de estos conceptos? Dependerá, como sucede con la imagen, de elementos lingüísticos (semánticos, sintácticos, contextuales, etc.) y de elementos extralingüísticos (historia del sujeto, conocimientos, situación, intereses, etc.).

Pero, ¿se puede analizar la imagen según códigos precisos? ¿Puede el emisor elaborar un mensaje preciso codificando de manera rigurosa su comunicación? ¿Puede el receptor decodificar el mensaje de forma exacta? Probablemente, no. Seguramente, no. "Todos los estudios llevados a cabo sobre la imagen subrayan su carácter de ambigüedad", dice rotundamente Denise Escarpit.

"La imagen tiene como una doble naturaleza. Por una parte es descriptiva de la realidad, nos ofrece un mundo inmediato, aquel del que se apodera la razón, por otra parte es profeta de un mundo distinto más allá de los márgenes del conocimiento racional".(7).

Levi-Strauss habla de dos niveles diferentes de organización de la imagen, el de los objetos representados y el

(6) METZ, C.: Lenguaje y cine, Editorial Planeta, Barcelona, 1973.

(7) BEAUVALET, C.: "Interroger les images", en L'homme et l'image, Bloud et Gay, 1956, pág. 85.

de la composición pictórica en la cual entran. Lo significativo de la imagen es, pues, doble: por una parte, lo significativo denotativo que aporta unas significaciones semánticas, por otra, lo significativo connotativo que aporta unas informaciones estéticas.

Vamos a centrar el tema sobre lo que se entiende por "denotación" y "connotación" en la lectura de imágenes. Hemos llegado al corazón del mismo sobrevolando los terrenos de la filosofía y de la semiótica. La enorme proliferación de términos y de acepciones nos aconseja hacer una presentación analítica de lo que distintos autores y corrientes entienden por "denotación" y "connotación". Luego presentaremos unas tablas de conjunto.

a. Denotación/ Connotación

. La denotación es el sentido literal de la imagen, inmediatamente percibido. La connotación es el valor estético y artístico de la imagen, del cual nacen otros mundos.

"Como denotación deberemos entender -dice el especialista Umberto Eco- la referencia inmediata que un término provoca en un destinatario del mensaje". En otros términos: "La denotación ha de ser la referencia inmediata que el código asigna a un término en una cultura determinada". Por otra parte, y como contrapunto: "La connotación es la suma de todas las unidades culturales que el significante puede evocar en la mente del destinatario". (8).

La denotación encierra unos niveles de objetividad mayor (qué dice la imagen, qué "hay" en la imagen, "que representa"). La connotación está más cargada de subjetividad ("qué me dice la imagen", "cómo me lo dice", "qué me sugiere", "qué me evoca"...).

(8) ECO, U.: La estructura asuente, Ed. Lumen, Barcelona, 1974, pág. lll y ss.

El subrayado es nuestro.

La lectura denotativa se centra preferentemente en un análisis descriptivo de la realidad icónica. La lectura connotativa será, preferentemente la interpretación que de ella se haga. Entre una y otra se da como una ruptura de la objetividad para dar paso a los componentes más subjetivos, más "libres", más abiertos.

Galvano della Volpe, erudito en cuestiones de estética fílmica, dice que la crítica cinematográfica puede realizarse partiendo (como sucede en la crítica literaria) de "la separación de sentido, más o menos lograda, entre los términos denotativos, o del léxico común de una lengua dada, y otros términos, cuyo significado no sólo se añade al de los primeros (y, por lo tanto, los presupone), sino que además los desarrolla en el sentido de la vida, por lo que dichos términos se llaman (con acento intensivo) connotativos". (9).

Cualquier signo funciona sobre un plano de significante y otro de significado. A veces, ese sistema (significante + significado) pasa a constituir el significante de un nuevo sistema que llamaríamos sistema connotativo, mientras que el primero sería denotativo.

Veamos como ejemplo una fotografía de un león. El significante (que es la representación del animal) expresa el concepto del animal "león" (significado). Todo ello (este significante + este significado) se convierte en un nuevo significante que expresa la idea de "fiereza".

| | | | |
|-------------------------------|------------------|-------------|--|
| SIGNIFICANTE | | SIGNIFICADO | |
| fotografía + concepto de león | | "fiereza" | |
| SIGNIFICANTE | SIGNIFICADO | | |
| fotografía del león | concepto de león | | |

"Podemos hablar de significación esencial (denotación) y significaciones secundarias (connotaciones); pero tal opo-

(9) VOLPE, G.: ¿Es posible una crítica cinematográfica?, en Problemas del nuevo cine, Alianza, Madrid, 1971, pág. 155.

sición no es tan simple, puesto que debemos suponer otra que sería: significación objetiva (denotación), o para todos los hablantes, y significaciones subjetivas (connotaciones)".(10).

Veamos cómo lo explica Roland Barthes, utilizando un ejemplo del área del lenguaje hablado-escrito. "Soy un alumno de segundo en un liceo francés; abro mi gramática latina y leo en ella una frase, tomada de Esopo o de Pedro: "quia nominor leo". Me detengo y reflexiono: hay una ambigüedad en esta proposición. Por un lado las palabras tienen un sentido simple: "porque me llamo león". Y por otro, la frase está allí manifiestamente para significarme otra cosa: en la medida en que se dirige a mí, alumno de segundo, me dice claramente: soy un ejemplo de gramática destinado a ilustrar la regla de concordancia del atributo. Estoy incluso obligado a reconocer que la frase no me significa de ninguna manera su sentido, muy poco intenta hablarme del león y de cómo se llama; su significación verdadera y última es imponerse a mí como presencia de una cierta concordancia del atributo". (11).

Tendríamos:

- . Un significante: porque-me-llamo-león
- . Un significado: "porque me llamo león", (sentido literal de la frase).
- . 2º significante: el sistema anterior
- . 2º significado: "soy un ejemplo de gramática sobre la concordancia del atributo".

Y gráficamente:

| | | | |
|--------------|-------------|-------------|-------------|
| SIGNIFICANTE | | SIGNIFICADO | CONNOTACION |
| SIGNIFICANTE | SIGNIFICADO | | DENOTACION |

(10) URRUTIA, J.: Contribuciones al análisis semiológico del film, Ed. Fernando Torres, Valencia, 1976, pág. 50.

(11) BARTHES, R.: Mythologies, Col. Points, París, 1970, págs. 200-201.

b. Información semántica/ Información estética

Para Abraham Moles, una imagen supone dos tipos de información: uno semántico, explícito o susceptible de serlo, traducible íntegramente, sin pérdida, en cualquier otro sistema lingüístico, y otro superpuesto al anterior, que puede llamarse estético, captable por el receptor, que es recibido de forma latente o implícita. (12).

Casasús se refiere a la dicotomía de Moles con estos términos: "Se parte de la base de estimar que el mensaje está formado por la superposición de dos informaciones de distinto signo: la semántica o denotativa (lo que se dice) y la estética o connotativa (cómo se dice)". (13).

La equivalencia con los términos denotación y connotación es obvia. De todos modos, la dicotomía es discutible, ya que "la manera como se dice" es también algo "que se dice". Es decir, que también es semántica la parte de comunicación estética. Pero, probablemente, no todo (y no del todo) el contenido estético puede convertirse en sentido semántico. Así piensa A.M. Thibault-Laulan: "No es posible, en nuestra civilización, encontrar una imagen que sea pura denotación, sin ninguna connotación". (14).

c. Semántico/ Ectosemántico

Philippe Isidori establece esta distinción que, a nuestro juicio, es equivalente a la de denotación-connotación.

Para Isidori, la percepción de un mensaje por un sujeto sólo es posible si este mensaje se descompone en una proporción dominante en signos normalizados,

- (12) MOLES, A.: Théorie de l'information et perception esthétique, París, 1972 y Art et ordinateur, París, 1971
- (13) CASASUS, J.M.: Teoría de la imagen, Salvat, Barcelona, 1974, pág. 108
- (14) THIBAUT-LAULAN, A.M.: El lenguaje de la imagen, Ed. Narova, Madrid, 1973, pág. 29.

universales, traducibles, enunciables. Un signo es algo que el uso colectivo ha convertido en algo fijo y regulado. Por consiguiente, tales signos son traducibles, es decir, lingüísticamente transponibles en un enunciado descriptivo del mensaje.

Sin embargo, este aspecto del mensaje debe completarse con otra vertiente ya que un signo nunca se halla totalmente cubierto por la norma semántica de la que¹⁵ objeto. Con relación a esta norma intervienen unas desviaciones que le confieren originalidad. Esta "franja a la norma" constituye el aspecto ectosemántico del signo.

El aspecto ecto-semántico consiste en la fluctuación respecto a la norma, en la explotación del campo de libertad del signo.

No existe percepción puramente semántica de un mensaje visual elaborado. Esto supondría una extraña actuación algo imposible y/o trivialmente inútil. También piensa así Roland Barthes (15): "El carácter puramente "denotante" de la fotografía, la perfección y la plenitud de su analogía, en una palabra su "objetividad" corren el riesgo de ser míticos, pues de hecho, hay una gran probabilidad de que ese mensaje fotográfico sea "connotado". La connotación no se deja necesariamente captar de inmediato a nivel del mensaje en sí, pero se la puede inducir de ciertos fenómenos que tienen lugar a nivel de la producción y de la percepción del mensaje".

d. Contemplación/ Acción

En la gama de actitudes posibles ante una imagen (o una serie o una secuencia), nos encontramos -dice A. M. Thibault-Laulan (16)- nos encontramos con los polos extremos: de un lado, la contemplación, con todo lo que implica de gozo estético; de otro, la acción (por

(15) BARTHES, R.: "El mensaje fotográfico", en Comunicaciones, Ed. Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires, 1976 pág. 117.

(16) THIBAUT-LAULAN, A.M. Op. cit.

otra parte, puramente mental, a menudo), que consiste en identificar, comprender, descifrar el mensaje incluido bajo forma visual".

La denotación se vincularía a la acción mental y la connotación tendría una mayor identificación con la contemplación, menos supeditada al rigor de las operaciones de identificación y descifrado.

e. Sentido obvio/ Sentido obtuso

Roland Barthes realiza un interesante análisis sobre los diferentes niveles de sentido en la lectura de la imagen en un trabajo titulado "El tercer sentido".(17).

- El primer sentido es el que llama informativo: reúne todo el conocimiento que aportan el decorado, los trajes, los personajes, las relaciones.
- El segundo sentido es denominado por Barthes simbólico. (Analiza el autor, como ejemplo, un fotograma de la película "Iván el Terrible", de S.M. Eisenstein en el que dos cortesanos vierten una lluvia de oro sobre la cabeza del zar). Este segundo nivel de lectura es el de la significación. En el caso citado, tendríamos:
 - . Un simbolismo referencial (ritual imperial del bautismo por el oro).
 - . Un simbolismo diagético (es el tema del oro, de la riqueza en "Iván el Terrible").
 - . Un simbolismo eisenteniano (utilización del oro en la filmografía de Eisenstein).
 - . Un simbolismo histórico (el juego del oro como factor movilizador en la historia).

Estos dos sentidos primeros formarían el SENTIDO OBVIO. Se trata de un sentido evidente, parte del

(17) BARTHES, R.: "El tercer sentido", en Contribuciones al análisis semiológico del film, Ed. Fernando Torres, Valencia, 1976, pág. 203 y ss.

autor y viene "ante el receptor". Etimológicamente, obvio es "aquello que está o se pone delante de los ojos". La simbólica del oro se presenta de forma espontánea a los ojos y a la mente.

- Pero habría un tercer nivel, que Barthes denomina SENTIDO OBTUSO. Sentido que el mismo autor confiesa no poder definir con claridad. El tercer sentido abre el campo totalmente, infinitamente. El sentido obtuso parece desplegarse más allá de la cultura, del saber, de la información: analíticamente tiene algo de irrisorio. Porque abrir a la infinitud el lenguaje puede parecer vedado a la mirada de la razón analítica. Pertenece a la raza de los juegos de palabras, de las bufonadas, de los gastos inútiles, indiferente a las categorías morales o estéticas. Está de parte del carnaval. Es lo trivial, lo futil, lo postizo.

En el ejemplo que analiza Barthes entrarían en este tercer sentido datos del siguiente tipo: fino diseño de las cejas de uno, la "estúpida" nariz del otro, la vulgaridad afectada del peinado, etc.

Aunque no se puede forzar de una manera tan violenta el contenido de estas clasificaciones, pienso que el sentido obvio está más cercano a la denotación y que el sentido obtuso se podría incorporar a la connotación. De todos modos, el segundo nivel de Barthes (el simbólico) podría tener una buena dosis de connotación.

f. Alfaseñal, paraseñal, infraseñal

Jean Cloutier (18) se atiene a la distinción de un especialista americano que tres niveles de lectura en el lenguaje de las imágenes:

(18) CLOUTIER, J.: L'ère d'Emerac, Les Presses de L'Université de Montréal, 1975, pág. 105.

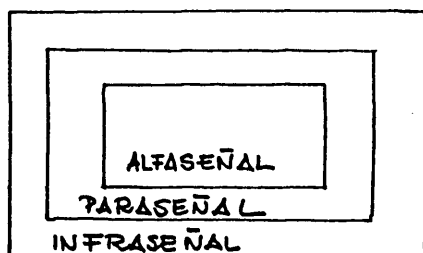
- Alfaseñal: es el modo de comunicar del signo que transmite el hecho bruto. Esta señal se calcula bien en la teoría de la comunicación. Es el contenido semántico en el que se da un acuerdo mínimo. En el lenguaje verbal sería el significado atribuido por el diccionario o el uso.
- Paraseñal: es una información complementaria "decorativa" transmitida por la señal. En el caso del lenguaje verbal sería el tono de la voz, el énfasis, el gesto paralelo, etc.

La afaseñal y la paraseñal son queridos por el emisor de una forma explícita o implícita. Equivalen a la denotación.

- La infraseñal es la información no controlada, emitida a pesar suyo por el emisor. El receptor incorpora unos elementos interpretativos de forma subjetiva.

La infraseñal es el equivalente a lo que venimos llamando connotación.

De una manera gráfica, tendríamos:



g. Información cognoscitiva/ Información emotiva

Todo lenguaje, incluso el lenguaje más "frío", contiene una dimensión emocional. El mensaje transmite, junto a su contenido cognoscitivo, un componente emotivo, un "significado emocional". Esta significación puede ser, frecuentemente, un simple "halo", un "aura", una "aureola" de

acompañamiento, cualquier cosa "de más" añadida al sentido descriptivo. (19).

Esta oposición entre la dimensión cognoscitiva y emotiva del lenguaje, es traducida por los lingüistas con dos términos que ya conocemos: denotación: lenguaje de base o lenguaje primero, y connotación: lenguaje "decorativo" o lenguaje "segundo". Según esta formulación -y como ya hemos visto- el signo de base (la denotación) se convierte en un nuevo significante que genera una nueva significación que se sitúa al nivel de connotación. (20).

Por ejemplo, un coñac Carlos I. Denotación: bebida alcohólica. Connotación: Distinción social.

La distinción denotación-connotación se mueve al nivel de la lengua, por consiguiente del código, la que opone la dimensión cognoscitiva y emotiva desborda la semiología y alcanza a la semántica en la cual Roland Barthes opone los niveles "práctico" y "mítico".

- h. El contenido patente o nivel iconográfico/ El contenido latente o nivel iconológico.

El contenido patente o nivel iconográfico de información es la comunicación directa, la que va explícitamente asociada al soporte del lenguaje en cuestión. Su contenido quedaría de manifiesto con una pura transferencia de códigos: qué cuenta la película, qué historia narra.

El contenido latente o nivel iconológico, van "más allá" de la mera descripción o narración de contenidos. Buscan el significado, extraen de la mera lectura patente, significados y explicaciones.

Está claro que el primer apartado se situaría al nivel denotativo y el segundo en el área de la connotación.

(19) ARANGUREN, J.L.: Sociologie de l'information, Hachette, París, 1967, pág. 57.

(20) FAGES, J.B.: Comprendre le structuralisme, Privat, Toulouse, 1967, pág. 31.

i. Descripción preiconográfica, descripción iconográfica, análisis iconológico..

Erwin Panofsky propone una metodología tripartita para abordar el estudio de la iconografía. En el contenido temático de una obra de arte (Panofsky considera la iconografía como una rama de la historia del arte) podríamos realizar una triple exploración. (21).

- Descripción pre-iconográfica: Busca la simple identificación de formas puras como representación de objetos, personas, etc. El autor plástico puede representar tres tipos de realidades:

- . Realidad perceptiva: reproducción fiel de los contornos de los objetos, en sentido estricto o conceptualizado.
- . Realidad subjetiva: encierra una visión personal de la realidad, que es ya una realidad recreada, reelaborada.
- . Comunicación de un orden: Composiciones geométricas, capitales de libros miniados, etc.

Este nivel se detiene en el contenido temático natural o primario de una obra.

- Descripción iconográfica: (también, análisis iconográfico):

Se centra este nivel en la lectura del contenido secundario o convencional. Supone una profundización mayor y una combinación estructural de los elementos identificados en el primer nivel. La descripción de un hombre subido al mástil de un barco y gritando "tierra" (primer nivel) es identificado como el vigía que descubre América (segundo nivel: análisis de la

(21) PANOFSKY, E.: Estudios sobre iconología, Alianza Editorial, Madrid, 1972.

indumentaria, del tipo de barco, del nombre del mismo, etc.).

- Análisis iconológico: Ya supone una interpretación de los contenidos. Pretende indagar "aquellos supuestos que revelan la actitud básica de una nación, un período, una clase, una creencia filosófica o religiosa, cualificados inconscientemente por una personalidad y condensados en una obra". (22).

Estos patrones metodológicos propuestos por Panofsky han sido utilizados por Rodríguez Diéguez para el estudio del tebeo. (23).

Los dos primeros niveles de lectura estarán más próximos a la denotación. El análisis iconológico, a la connotación.

J. Audiovisualización en grado cero, en grado expectante y en grado retro.

Lagares Caminero habla de tres niveles diferentes de predisposición ante la lectura de la imagen. Centra el criterio clasificador en la actitud del lector ante la interpretación de los mensajes icónicos. (24).

- Audiovisualización en grado cero: No existe una predisposición propiamente dicha, existe una "virginidad icónica" ante el mensaje visual. Hay neutralidad ante lo icónico.
- Audiovisualización expectante: La predisposición es activa, de signo positivo.
- Audiovisualización en grado retro: La disposición es de otro signo, más bien crítica. Incluso escéptica.

La disposición del lector determina -de alguna manera-

- (22) KANDINSKY, W.: De lo espiritual en el arte, Barral Editores, Barcelona, 1973.
- (23) RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L.: Las funciones de la imagen en la enseñanza, Ed. Gustavo G., Barcelona, 1977.
- (24) LAGARES CAMINERO, V.: Organización y dirección de un Servicio de Audiovisuales, Supervisión, 9-10, 1969.

la lectura que se realiza de la imagen. La "virginidad icónica", la neutralidad actitudinal, favorecen una visión objetiva (por consiguiente denotativa). La actitud expectante y la disposición crítica están más cargadas de subjetividad. Podrían estar más cercanas a la vertiente connotativa.

k. Reglas sintácticas, reglas semánticas, reglas pragmáticas.

Román Gubern (25) enumera tres tipos de reglas que gobiernan la lectura de los signos icónicos. (Y que se dan también en el caso de cualquier otro tipo de signos)

- Reglas sintácticas: Se refieren a las relaciones que existen entre los signos.
- Reglas semánticas: Se refieren a las relaciones que se dan entre el signo y aquello que denotan, aquello que representan.
- Reglas pragmáticas: Se centran en la relación del signo con el lector. O con el emisor.

Los dos primeros tipos de reglas se pondrían al servicio de la lectura denotativa de la imagen, el tercero estaría referido a la lectura connotativa.

1. Lectura narrativa/ Lectura significativa

Nazareno Taddei (26) aborda el análisis icónico desde una doble vertiente:

- Lectura narrativa: Trata de contar el argumento del mensaje visual. Los núcleos narrativos tratan de descubrir qué es lo que se dice en las imágenes. Sencillamente, se busca repetir aquello que sucede, aquello que narran las imágenes.

(25) GUBERN, R.: Mensajes icónicos en la cultura de masas Ed. Lumen, Barcelona, 1974, pág. 156.

(26) TADDEI, N.: Lettura strutturale del film, i7, Milano, 1964.

- Lectura significativa: Pretendemos en este nivel llegar al significado de cada núcleo narrativo y de la obra total. El significado de cada núcleo será el que nace de sus propias características y de la relación con todos los otros. Del significado de las partes deduciremos el significado total de la obra, la intención o idea central del mensaje.

También aquí podríamos decir que el primer nivel está más acorde con las características de la lectura denotativa y que el segundo puede encuadrarse mejor en la lectura connotativa. (27).

m. Enumeración, descripción, interpretación

Denise Escarpit (28) menciona tres tipos de información que se dan en la lectura de la imagen y que utiliza para hacer el análisis de la lectura del libro de imágenes por los niños.

- Enumeración: La enumeración supone el cómputo de items informativos.
- Descripción: el lector se percata de la acción denotada.
- Interpretación: El lector establece unas relaciones entre los denotados visuales de una misma imagen o de imágenes diferentes, o unas relaciones entre los denotados visuales de la imagen y su propia experiencia.

Podrían multiplicarse los esquemas, pero ya es suficiente con los expuestos. Hemos tratado de establecer las características de la denotación y la connotación a través de esquemas similares de análisis.

(27) Véase también del mismo autor TADDEI, M.: Lettura strutturale della foto e del fumetto, CISCS, Roma, 1974.

(28) ESCARPIT, D.: "La imagen y el niño", en Imagen y comunicación, Ed. Fernando Torres, Valencia, 1974, p. 71 y ss

No es probablemente exacto este intento de determinar las características de la lectura denotativa y connotativa de imágenes mediante el forzoso ajuste al casillero binario de otros esquemas que -frecuentemente- no parten de los mismos presupuestos.

Vemos, sin embargo, que denotación y connotación pueden encerrar muchas de las notas distintivas de los sistemas de lectura. En el fondo, la denotación recoge los elementos de un tipo de lectura de carácter objetivo, que se vincula preferentemente a una semiología de la imagen óptica. Trata objetivamente el dato visual. La connotación está más vinculada a los elementos subjetivos de la lectura. Los tests proyectivos (TAT, CAT, Rorschach sobre todo) se basan en el estudio del material poco determinado resultante de una lectura que es preferentemente **connotativa**.

Haremos una recopilación de características que nos permitan tener una visión general de la complejidad de los procesos denotativo y connotativo en la lectura de imágenes. Lectura, que es un fenómeno dinámico, se halla sometida a variaciones de carácter socio-cultural (y, por supuesto, a las de tipo personal).

El componente cultural impone unos campos semánticos que están en constante evolución. "En una misma cultura, un campo semántico puede deshacerse con gran facilidad y reestructurarse en un nuevo campo.

La arbitrariedad del signo icónico (cargado de una fuerte polisemia, que muchas veces es hipersemia y algunas pansemia) es otra fuente de variación difícilmente controlable.

Y qué decir de las variaciones subjetivas del lector que accede a un mensaje visual cargado de particularidades infinitas. (Si un centímetro cuadrado de piel permite diferenciar al hombre en las huellas digitales, ¿qué fuentes de variación no encontraremos en su complejísima configuración psicológica?).

De todos modos, existe la posibilidad de establecer unos mínimos semiológicos y semánticos que permitan la objetividad en la lectura.

-360-

CARACTERISTICAS BIPOLARES DE LA LECTURA DENOTATIVA Y
CONNOTATIVA DE IMAGENES.-

DENOTACION

1. Objetiva
2. Convergente
3. Literal
4. Informativa
5. Patente
6. Obvia
7. Explícita
8. Visible
9. Práctica
10. Superficial
11. Cerrada
12. Cognoscitiva
13. Fática
14. Lógica
15. Acción lógica

CONNOTACION

1. Subjetiva
2. Divergente
3. Arbitraria
4. Interpretativa
5. Latente
6. Obtusa
7. Implícita
8. Oculta
9. Mítica
10. De fondo
11. Abierta
12. Emotiva
13. Persuasiva
14. Psicológica
15. Contemplación

| DENOTACION | CONNOTACION |
|--------------------------|-----------------------------|
| 16. Primaria | 16. Secundaria |
| 17. Querida por emisor | 17. Querida por receptor |
| 18. Representación | 18. Evocación |
| 19. Clara | 19. Desvaída |
| 20. Concreta | 20. Abstracta |
| 21. Dicho | 21. Sugerido |
| 22. Simple | 22. Compleja |
| 23. Codificado | 23. Libre |
| 24. Se ve "con los ojos" | 24. No se ve "con los ojos" |
| 25. Monosémica | 25. Polisémica |

Este planteamiento "maniqueista" tiene un serio peligro simplificador y -por consiguiente- deformante. En la realidad, el mensaje visual es único y no se dan tan esquematizadas estas características en su lectura. Ciertamente, no son tan rígidas las bipolaridades. Por otra parte, muchas de ellas podrían superponerse o estar, al menos, entrecruzadas.

De todos modos puede ser una clasificación útil de cara al análisis y a la delimitación conceptual de las diferencias entre denotación y connotación.

| | | | | | | | | | | | | |
|-------------|-----------------------|-------------------|--------------------------|---------------|---------------|------------------|------------------------|-----------------|--------------------|---------------------|------------------------|-----------------|
| UMBERTO ECO | ABRAHAM HOLMES | PHILIP ISARDOR | ANNE MARIE THOMAS-LAULAN | ROAND BARTHER | TEAN CLOUTIER | J.B. FAGES | ERWIN PANOFSKY | LAGUES CAHINERO | ZOHAN GUBEN | NABENO TADDEI | J.L. RODRIGUEZ DIEQUEA | DENISE ESCARPIT |
| DENOTACIÓN | INFORMACIÓN SEMANTICA | NIVEL SEMANTICO | ACCION MENTAL | SENTIDO OBVIO | APASIONAL | NIVEL CONCEPTIVO | NIVEL ICONOMORFICO | GRADO CERVO | REGLAS SINTACTICAS | NIVEL NARRATIVO | CONTENIDO MANENTE | ENUNCIACIÓN |
| | | | | | PARASEMIAL | | RECEPCIÓN ICONOGRAFICA | EXPECTANTE | REGLAS SEMANTICAS | | | DESCRIPCIÓN |
| CONNOTACIÓN | INFORMACIÓN ESTETICA | NIVEL ESTETICANTE | CONTEMPORACIÓN | SENTIDO OBVIO | INTRASEMIAL | NIVEL AFECTIVO | ANALISIS ICONOLOGICO | GRADO RETRO | REGLAS PRAGMATICAS | NIVEL SIGNIFICATIVO | CONTENIDO LATENTE | INTERPRETACIÓN |

LA FOTO SIMBOLICA Y SUS IMPLICACIONES EDUCATIVAS

1. El estatuto de la imagen simbólica

He analizado las imágenes de los libros de texto de 6º Curso de EGB, casi todos ellos de la misma Editorial, en un Colegio de Madrid. Casi el cien por cien de las imágenes que los ilustran son de carácter documental. El pie de la foto, el contexto en que se inserta, la finalidad evidente que la motiva, etc. hacen que se trate de un elemento frecuentemente decorativo, muchas veces pleonástico respecto al texto y -algunas veces- verdaderamente didáctico.

Aún en los casos en que es clara la utilización acertada de la imagen con fines auténticamente didácticos, casi nunca se plantea como un factor de "propulsión" creadora. La imagen de los textos (y también la que el niño recibe de la publicidad, de los comics, del cine y la televisión) está dominada por la lectura objetiva que marcan factores intra o extraicónicos.

Veamos, antes de continuar, a qué llamamos foto o imagen simbólica. No existe -ciertamente- una definición que deslinde el campo semántico del concepto "foto simbólica" de una forma rigurosa. Intentaremos, de todos modos, acercarnos de forma aproximativa.

Le Du (1) ensaya la siguiente clasificación de las imágenes:

a. La imagen figurativa o documento objetivo

Es la foto de un objeto, de una persona, de una situación determinada. En ella el sentido está claramente expresado en la misma imagen. A veces, el sentido objetivo y documental se lo confiere un factor extraicónico: un texto, una referencia, un contexto, un comentario, una música, etc.

(1) LE DU, J.: "El educador, la imagen, el grupo", en El educador frente a la imagen, Ed. Marova, Madrid, 1974. pág. 75 y ss.

Este tipo de imagen tiene una función especialmente informativa, se dirige al entendimiento para hacerle llegar una serie de datos. Los libros de texto -como decíamos- están llenos de estos documentos objetivos: Escojo algunos ejemplos de los libros de texto de 6º curso de EGB:

- "Esqueleto humano"
- "Corte o sección de un terreno"
- "Estatua del filósofo Averroes, en Córdoba"
- "Gruta de Lourdes"
- "Tetraedro"
- "We have breakfast in the morning"

Ha bastado abrir los libros por una página cualquiera para encontrar ilustraciones con los textos de anclaje que se indican y que cierran el sentido de la imagen al precisado por la representación misma.

Es interesante e importante esta función didáctica de la foto figurativa, de la foto-documento. Pero, ¿cómo ilustrar de igual modo la idea de que "la verdad nos hará libres"? Sobre todo, ¿por qué dejar sin cultivo unas posibilidades que otro tipo de imágenes pueden potenciar?

b. La imagen no figurativa

Parece existir una contradicción ya que la imagen es la representación de alguna cosa por su semejanza o analogía con ella. Sin embargo aquí decimos que la imagen puede ser no figurativa, es decir que no representa algo. En efecto, puede darse una imagen que no exprese algo conocido, ningún objeto determinado. Puede incluso producirse una imagen por puro deseo de crear "algo bello", pero sin necesidad de informar sobre algo de manera objetiva.

He dicho en otro lugar cómo se podría resolver la dificultad de chocante contenido: "imagen no figurativa". Podrían reconciliarse los dos términos del binomio si se entiende que en la imagen no figurativa lo que se representa es una idea, una intención, un sentimiento del autor.

Este tipo de imagen favorece un mayor nivel de proyección en el receptor o "lector". La indeterminación de la imagen provoca una interpretación de tipo subjetivo. La imagen funciona como un espejo en el que el receptor vuelca una parte de sí mismo. (En este tipo de imagen se basan los tests proyectivos que consisten en la lectura de imágenes: TAT, CAT, Rorschach...).

La polisemia de la imagen es amplia y su ambigüedad semántica es muy clara. Sin embargo, también existe una dimensión objetiva en la lectura. Es decir, la denotación también puede darse con este tipo de imágenes.

c. La imagen simbólica

El Diccionario de la Real Academia define el símbolo como "imagen, figura o divisa con que materialmente o de palabra se representa un concepto moral o intelectual, por alguna semejanza o correspondencia que el entendimiento percibe entre este concepto y aquella imagen".

La imagen simbólica, evoca una idea, concepto o sentimiento. Estas imágenes expresan algo de forma inmediatamente identificable, pero casi exigen una interpretación que va "más allá".

Es difícil saber cuáles son los mecanismos que catapultan ese segundo sentido que se añade a la lectura de tipo denotativo.

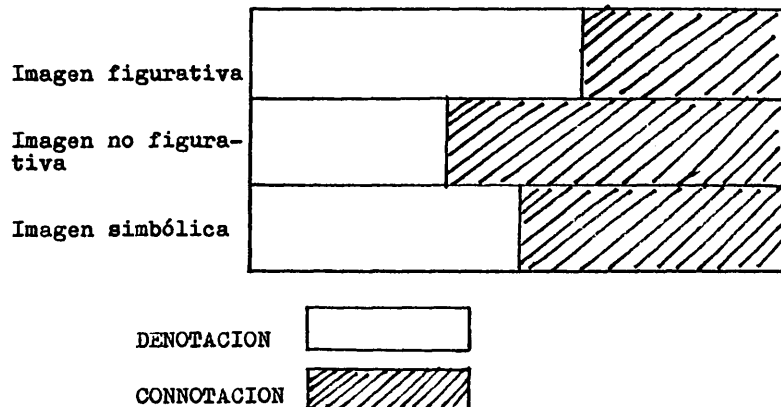
En la imagen simbólica se enlazan los dos sentidos de una manera espontánea:

- . El primer sentido, literal, inmediatamente reconocible en los contornos representacionales de la imagen.
- . El segundo sentido que se superpone al primero y que de alguna manera arranca de él.

Pienso que este doble enfoque del análisis icónico se da -de alguna manera- en los tres tipos de imágenes. Lo que sucede es que se da un margen mayor o menor para la denotación (primer sentido) y para la connotación (segundo sentido).

La articulación de los dos sentidos es diferente en cada una de las tres categorías de imágenes. El grado de libertad de la lectura, el grado de abertura de la subjetividad es diferente.

De manera gráfica nosotros proponemos esta relación mostrando el campo de libertad en la interpretación que caracteriza a estos tipos de imágenes.



¿Cuándo nos encontramos ante una imagen simbólica?

No es fácil decirlo, porque las fronteras entre los tres tipos de imágenes de las que hemos hablado son fronteras muy definidas, sino borrosas, difusas.

J.M. Gaudron (2) dice que "la imagen no cumple esta función si no es con una condición: que el símbolo que vehicule sea rico e iluminador. Y para que sea rico es preciso que el símbolo descubra un campo de significaciones bastante amplio".

Existen, al respecto, imágenes simbólicas de mayor o menor nivel evocador. Y lo tienen menor aquellas en las que el símbolo aparezca demasiado particularizado, demasiado elemental, sujeto a las variaciones del tiempo, del espacio o de unas circunstancias muy concretas. Lo mismo sucede con la reproducción de gestos y objetos cuya función simbólica responda a culturas particulares. Serán más ricas en su poder simbolizador aquellas imágenes que contengan elementos necesariamente amplios (agua, fuego, cielo, luz-sombras...), un símbolo que eche sus raíces en el inconsciente del hombre. Este tipo de imágenes encierra una polisemia inagotable.

El símbolo hace pensar. Nunca se agota el campo de interpretaciones. No estamos ante un jeroglífico que resolver, ni ante un sintagma lingüístico que comprender. La imagen simbólica es un reto a nuestro pensamiento, a nuestro interior. La imagen simbólica nos interpela, nos pregunta ininterrumpidamente. No se trata de "ver lo que hay ahí" sino de saltar desde eso que está ahí hacia el infinito.

"Nuestro pensamiento puede tratar de expresar el sentido de las cosas utilizando conceptos y proposiciones; en este caso las imágenes no son más que simples instrumentos auxiliares. Pero puede existir también la relación inversa: lo esencial es entonces la imagen, quedando el pensamiento limitado a descu-

(2) GAUDRON, J.M.: "Los jóvenes, la imagen, el símbolo", en El educador frente a la imagen, Ed. Marova, 1974, pág. 68.

brir las profundidades de la imagen. La imagen dice más que el pensamiento: igualmente, el acto mediante el cual captamos la imagen, la visión, es mucho más vivo, más complejo, rico y profundo que el pensamiento". (3).

La imagen nos interpela, nos pregunta, nos "concede la palabra" para que expresemos aquello que nos sugiere, aquellos pensamientos que provoca, aquellos sentimientos que despierta. La imagen simbólica se dirige a nuestro "yo", no solamente a nuestro intelecto.

Incluso en el caso de la fotografía simbólica (que describe "objetivamente" la realidad) supone una buena dosis de subjetividad, de creación, de recreación de las cosas. El autor ha mirado las realidades que le rodean desde su propia óptica, ha elegido algo, lo ha enfocado, iluminado, etc. desde sus presupuestos de libertad creadora.

La mirada que crea el documento simbólico es una mirada que pone en relación al autor con el mundo desde una perspectiva original. Supone -o presupone- una concepción original de la realidad. Un modo de conocer y de poseer el mundo. "La vista es la que establece nuestro lugar en el mundo circundante, explicamos ese mundo con palabras, pero las palabras nunca pueden agotar el hecho de que estamos rodeados por él. Nunca se ha establecido la relación entre lo que vemos y lo que sabemos. Todas las tardes vemos ponerse el sol. Sabemos que la tierra gira alrededor de él. Sin embargo, el conocimiento, la explicación, nunca se adecúa completamente a la visión". (3).

Nuestra mirada está en continua actividad, es nuestro modo (uno de los modos) de estar en contacto con el mundo. Una imagen es una visión que ha sido recreada o reproducida. Y, desde luego, perpetuada.

(3) BERGER, J.B.: Modos de ver, Ed. Gustavo Gili, Barcelona, 1975, pág. 13.

Toda imagen supone un modo de ver. También la fotografía que no debe considerarse un registro mecánico de la realidad. "Cada vez que miramos una fotografía somos conscientes, aunque sólo sea débilmente, de que el fotógrafo escogió esa vista de entre una infinidad de otras posibles. Esto es cierto incluso para la más despreocupada instantánea familiar". (4).

No existe una mirada neutra sobre la realidad. No hay objetividad posible. "El arte ha podido creer periódicamente que un cierto desprendimiento, una cierta ruptura de esa unión con el mundo revelaría ese mundo en plena alteridad. Sustituyendo la aproximación afectiva por una frialdad de matemático, por ejemplo, o el sentimiento de los colores y la atmósfera por una pura descripción geométrica..., como si la forma fuese menos nominativa que la sustancia... Digámoslo de una vez: aquí el único mito realmente nocivo es el de la objetividad. Si yo nunca alcanzo el objeto fuera de una relación que fatalmente le afecta, y que mi situación personal modifica, nada más vano entonces que soñar con una mirada neutra, indiferente, inmaterial, como una especie de valor óptico superior, una sublimación transcendente de nuestra condición... No hay, no pueda haber para nosotros una mirada absoluta". (5).

En la fotografía simbólica se hallan presentes muchos más elementos subjetivos de los que a primera vista pudiera creerse. Tanto en el nivel de emisión como en el de recepción se dan componentes personales, culturales y sociales. No se trata de un producto y un proceso técnico o mecánico solamente. "Tanto la emisión como la recepción del mensaje (fotográfico) dependen de una sociología: se trata de estudiar grupos humanos, de definir móviles, actitudes y de intentar relacionar el comportamiento de esos grupos con la sociedad total de la que forman parte. Pero para el mensaje en sí, el método debe ser diferente: cualesquiera sean el origen y el destino del

(4) BERGER, J.: Op. cit. pág. 18

(5) PARIS, J.: L'espace et le regard, Seuil París, 1965, p.93 (Edición española: El espacio y la mirada, Ed. Taurus, Madrid, 1968).

mensaje, la fotografía no es sólo un producto o una vía, sino también un objeto dotado de autonomía estructural". (6).

Se puede hablar de la "paradoja de la fotografía simbólica", a la vez reproducción de la realidad y recreación de la misma, a la vez objetividad y subjetividad, a la vez precisión y sorpresa...

"El documento simbólico se opone al documento objetivo porque nuestros ojos penetran en él y nuestro espíritu ya no queda en el mismo estado que antes. Por el contrario, el documento objetivo no permite ninguna palabra, ningún sentido ulterior. Cuando en un Manual de Geografía nuestra mirada capta al mismo tiempo la imagen de un río en crecida y debajo el texto: "El Ródano en crecida por Pont-Saint-Esprit", nosotros lo consignamos, y nada más. No queda ningún resquicio entre el texto y la imagen por donde el espíritu pueda deslizarse. El texto es simple repetición de la imagen. ¿Qué añadir a este conjunto?". (7).

Pienso que la diferencia entre el documento objetivo (imagen figurativa) y la imagen simbólica está no tanto en la naturaleza misma del contenido cuanto en la "mirada libre y creativa" del lector. Porque el contenido (el significante) de la imagen simbólica es -desde luego- tan objetivo como el de la imagen de tipo figurativo. Ahora bien, privan a ese documento de la dimensión simbólica:

- Una mirada "literalizadora" a la que solo importa conocer y reconocer lo que allí se representa.
- Un hábito lector que privilegia el tipo de lectura literal y un tipo de interpretación solamente denotativo.
- Un contexto recortado por el lugar en el que se nos presenta el documento: palabras a pie de foto, tipo, título de artículo o libro...

(6) BARTHES, R.: El mensaje fotográfico, Ed. Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires, 1970, pág. 115.

(7) GAUDRON, J.M.: Op. cit. págs. 34-35.

- La finalidad didáctica impuesta al lector: utilización de la imagen en la escuela, catequesis...
- La finalidad que el propio lector se propone: solamente estética, preferentemente denotativa...
- También influye, desde luego, y como hemos dicho el tipo de imagen que se presenta.

En el excelente libro de A. Vallet y A. Roudier que estudia las posibilidades de la fotografía en la escuela, se nos presentan numerosas alternativas didácticas de la imagen (reportaje sobre la vida escolar, descubrimiento del país, puesta en imágenes de un texto literario, el reportaje, el retrato, la "naturaleza muerta", la publicidad...). Una de las posibilidades, cercana a la utilización que de la imagen se hace en el caso del documento-simbólico, es la de la imagen-poesía. "En cierta manera, toda foto, y toda obra de arte, es poética, por el mismo hecho de que reproduce la belleza de las cosas. Sin embargo, ciertas fotografías, a la manera de las pinturas abstractas, se evaden de lo real, de la presentación de objetos, para tender a la abstracción; el objeto no aparece ya como tal, sino como un juego de líneas, formas, volúmenes, agra-
gables a la mirada". (8).

¿Por qué no utilizar este tipo de imágenes para desarrollar los aspectos educativos que puede potenciar?

2. Posibilidades educativas de la imagen simbólica

"La expresión verbal o escrita, muy adaptada a ciertos tipos de inteligencia, no es única: la "expresión imágica" a través de las técnicas de la pintura, de la fotografía, de la cámara tiene también un alto valor educativo", dice M. Descamps en el prólogo a la obra de A. Vallet sobre la fotografía en la escuela.

(8) VALLET, A. y ROUDIER, A.: La photo à l'école, Ed. Liget, París, 1965, pág. 207.

Ya hemos hablado de la predominancia de las imágenes figurativas en los textos escolares. Y, en general, dentro del sistema educativo.

"Una pedagogía que privilegie este tipo de documento (la foto documento) de una forma habitual debe ser consciente de lo que hace, del estado en que coge el espíritu de los chicos y del estado en que los deja. Aquí la invención, la búsqueda, la curiosidad apenas tienen terreno libre para desarrollarse. Lo más que el alumno puede hacer es grabar y retener. No pretendemos decir que esta manera de proceder sea particularmente inhábil u odiosa, pero debe confrontarse con el proyecto pedagógico de quien la emplea para que quede verificada la coherencia y la congruencia del proyecto del profesor de geografía y la naturaleza del documento de que se sirve". (9).

No se pretende desestimar la producción y utilización de unos documentos visuales centrados en la objetividad, en la información, en el "documento puro". Tratamos de hacer un hueco a la imagen simbólica ya que encierra unas posibilidades reales que pocas veces se aprovechan.

- . En parte por la consideración de que privilegiar la lectura connotativa de la imagen puede parecer muy subjetivo. Pasar del primer sentido (literal) al segundo sentido (evocador) depende de cada sujeto y conduce a la anarquía de interpretaciones.
- . "Muchos educadores, muchos autores, de los que somos deudores en cuanto a la producción de material audiovisual se refiere, se comportan como si su clientela joven fuese totalmente impermeable al símbolo. De ahí toda esa producción de imágenes centrada sobre el "documento puro", sobre el flash de la realidad". (10).
- . La preferencia por un tipo de actividad que se apoya en códigos muy fuertes, muy precisos, dejando un margen escaso para todo lo que potencie la creatividad, lo subjetivo.

(9) GAUDRON, J.M.: Op. cit. pág. 35

(10) Ibidem, pág. 34.

- . El hincapié que hace el sistema escolar de lo que potencia la adquisición de conocimientos, la recepción de abundantes datos objetivos.
- . La casi exclusividad del lenguaje verbal y escrito como instrumento de aprendizaje y de comunicación dentro de la escuela. No interesa poner en entredicho la unicidad del discurso magistral.

La utilización de un tipo y otro de imágenes dependerá del sistema total de aprendizajes y, también, de las características psicológicas del receptor.

"El grado figurativo corresponde a la idea de representación, por medio de la imagen, de objetos o seres del mundo exterior, conocidos intuitivamente a través de nuestros ojos. Con frecuencia se le llama exactitud fotográfica.

Pickfor ha demostrado que para el niño, este es uno de los factores de su aprendizaje del mundo de las imágenes. La fotografía en colores y, más corrientemente, el proceso de los contornos y de las perspectivas de una fotografía, corresponde al ideal figurativo. El grabado y la talla tienen esa cualidad de figurativo en el sentido de que dan la ilusión de una visión fotográfica anterior a la lectura. La fotografía realista es, desde luego, el triunfo de la exactitud fotográfica; a este aspecto figurativo se le impondrá la progresiva descomposición del sujeto, la representación de los universales del mundo real en favor de los elementos más gratuitos que se presentan como puros estímulos de las formas y de los colores más o menos gratos de contemplar (pinturas abstracta, etc.)".
(11).

¿Por qué la utilización de la imagen simbólica, qué aportaciones supone dentro del cuadro de objetivos educativos?

(11) MOLES, A.: ¿Hacia una ecología de la imagen?, en Imagen y Comunicación, Ed. Fernando Torres, Valencia, 1974, pág. 49.

- . Así como la lectura denotativa, que subraya y acentúa un documento puro, proviene directamente de un sistema cerrado en sus significantes, el plano connotativo procede de un sistema abierto de significados. Los significados connotativos, al adueñarse de la materia significante para hacerla significar otra cosa "más allá" de su mensaje literal, catapultan la imaginación para desprenderla de la literalidad.

La lectura connotativa "concentra en una superficie reducida extensas regiones de la experiencia humana, que traduce de una manera original, con procedimientos específicos, requiriendo de esta manera una participación subliminal intensa de los individuos en contacto con él en el proceso social, participación tanto más intensa en cuanto que toca fibras humanas particularmente sensibles, tales como la imagen de uno mismo, el nivel de aspiración, etc.". (12).

- . La imagen simbólica nos reenvía a nuestro yo profundo. Nos remite a nosotros mismos. No se queda en niveles de ajuste semiológico o semántico. Va más allá de la simple decodificación de mensaje. La imagen simbólica nos interpela en niveles profundos de nuestro yo. Las cosas que contemplamos, "puras presencias, no son más que espejos, ocasiones para comprendernos, conocer, conquistar, gracias a esa relación que creamos con ellas y que, de paso, nos valoriza". (13).
- . La imagen simbólica es una exploración del inconsciente. El empleo de este tipo de material supone un despertar del fondo inconsciente y subconsciente. El lenguaje simbólico crea unas llamadas al sueño donde muchas signi--

(12) ENEL, F.: El cartel, Fernando Torres Editor, Valencia, 1974, pág. 17.

(13) PARIS, J.: Op. cit. pág. 132.

nificaciones se condensan. "Es el sueño lo que, aparte toda cuestión de escuela, atestigua que sin cesar queremos decir otra cosa que lo que decimos". (14).

- La imagen simbólica interpreta nuestra sensibilidad de una forma especial. "La fotografía logra inquietarnos, estremecernos, interrogarnos, a unos niveles que por ser más emotivos que racionales, escapan a la acción de las palabras. Por ello, intercalar en el proceso educativo la acción y actuación del lenguaje de la imagen, es tanto como engrandecer las posibilidades de comunicación del hombre, enriquecer su palabra a base de una experimentación más amplia y más profunda de la realidad". (15).
- La imagen simbólica despierta mecanismos de proyección que permiten al lector expresar sus propias ideas, sentimientos, problemas, aspiraciones, actitudes, ilusiones...

Frecuentemente he podido comprobar cómo los jóvenes se identificaban fácilmente con fotografías que les expresaban, en las que se veían reflejados, con las que se identificaban. Por otra parte, es fácil la proyección de las propias vivencias en los objetos o personajes de la foto simbólica.

- La foto simbólica puede ser fácilmente usada en sesiones de grupo. La lectura colectiva introduce nuevos elementos, como asociaciones en cadena, proliferación de sentidos, conocimiento mutuo...
- La imagen simbólica es un trampolín a la transcendencia. Desde la realidad simbólica saltamos hacia otro tipo de realidades. De ahí la notable utilización que se ha hecho de la foto-palabra o foto-lenguaje dentro de la catequética. (16).

(14) RICOEUR, P.: De la interpretación, Seuil, París, pág. 24

(15) NAVIA, J.M.: Hacer fotos, un lenguaje, Publicaciones ICCE Madrid, 1978, pág. 104.

No es fácil demostrar que existen determinadas imágenes simbólicas que evocan espontáneamente lo religioso. Lo cierto es que algunas imágenes pueden despertar sentimientos y también ideas relacionadas con la trascendencia. (17).

El foto-lenguaje o foto-palabra se ha convertido en un método utilizado frecuentemente en la catequesis no tanto, en efecto, porque existan fotos que puedan calificarse de evangélicas o catequéticas. Pero sí podemos decir que algunas imágenes tienen un valor kerigmático, dado su poder de provocar reacciones y conexiones de sentido espiritual. Una foto tiene un "coeficiente catequético" alto cuando hace pensar, cuando el que la contempla se ve interrogado por el sentido de las cosas, cuando "ve" más allá de la simple realidad, cuando trasciende las cosas materiales.

"Desde esta perspectiva, lo evangélico, lo cristiano, no aparecerá ya -no lo es- como una superestructura pegada tangencialmente sobre la existencia sino como una fuerza o realidad misteriosa que brota desde la misma realidad de las cosas y de los hombres". (18).

(17) Véase la colección Audiovisuales, Ed. Marova, Madrid (Fotopalabra 1, 2, 3, etc. Diapopalabra, 1, 2, 3, etc).

(18) Véase BABIN, P.: Lo audiovisual y la fe, Ed. Marova, Madrid, 1972.

RELACIONES VERBO-ICONICAS

No nos preocupa ahora la relación de la palabra con la imagen mental. (1). Problema de todos modos interesante ya que el pensamiento se forma en la medida que se formula.

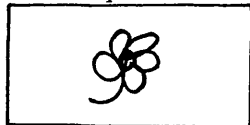
Nos interesa plantear qué tipo de vinculaciones se establecen entre la imagen visual y el texto que se le superpone, antepone o acompaña.

A menudo se reproducen los cuadros acompañados de textos que tratan de aclarar, completar, especificar, etc. el contenido de la imagen. Otras veces, es la imagen la que tiene una función subsidiaria respecto al texto.

Interesa conocer la influencia que tiene el texto escrito en la lectura de la imagen. Porque es indudable que, de alguna manera, la condiciona, modificando el campo semántico de la imagen. Dedicaremos la parte experimental de este trabajo a explorar esta relación verbo-icónica en la lectura de imágenes.

El texto puede estar presente con muy diferentes modos de presencia. Veamos algunos:

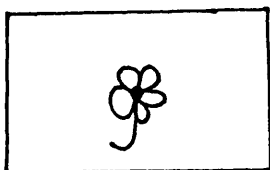
- a. Textos redundantes: que subrayan el contenido de la imagen, porque repiten (en otro lenguaje) el contenido de aquella.



Flor de cinco pétalos

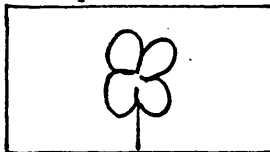
- b. Textos aclaratorios: La palabra añade alguna explicación que concreta el contenido icónico. La aclaración puede tener muy diversos niveles. Desde un nivel superficial a otro más profundo y más extenso.

(1) Véase al respecto el interesante capítulo de la obra de MITRY, J.: Estética y Psicología del cine I y II, Ed. Siglo XXI, Madrid, 1978, pág. 65 y ss.



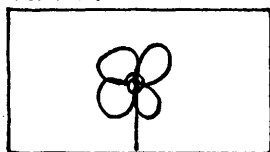
Flor de cinco pétalos,
originaria de Galicia.

- c. Textos vinculados convencionalmente a la imagen, que incorporan una dimensión nueva, más bien connotativa.



Trébol de cuatro hojas,
símbolo de la buena suerte.

- d. Textos desconectados del contenido explícito de la imagen. De alguna manera se violenta la utilización del campo semántico para acercarlo a la pretensión verbal.

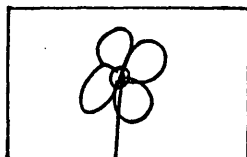


La escuela

- e. Textos manipulativos: utilizan (por semejanza, por contraste, por asociaciones convencionales o novedosas...) la imagen para conseguir un significado específicamente buscado.

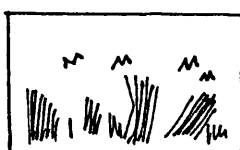


La violencia



La vida es bella

- f. Textos referenciales: Si se trata de un cuadro de un pintor famoso, podemos precisar "Trigal con cornejas" (Van Gogh, 1853-1890) con lo que habremos impuesto un especial enfoque semántico del mismo.



Trigal con cornejas
(Van Gogh, 1853-1890)

- g. Textos metareferenciales: suponen una "nueva" referencia, añadida a otras ya conocidas. En el caso anterior, podría ser:



Este es el último cuadro
que pintó Van Gogh antes
de su muerte.

- h. Textos de relevo (2): se trata de un fragmento verbal que sirve para establecer la relación diacrónica en un relato visual.

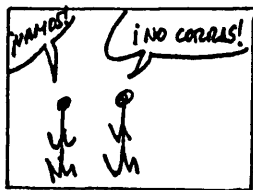


- i. Textos de anclaje (3): reducen la polisemia de una imagen refiriendo su contenido visual a un determinado tipo de interpretación.

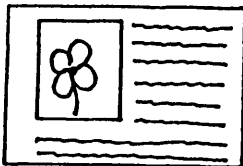


- j. Textos dialogales: son aquellos que expresan algo que uno (o varios) personajes representados en el mensaje visual piensa o dice. Es el caso tan repetido de los comics.

(2) y (3) ROLAND BARTHES: Retórica de la imagen, en Análisis de las imágenes, Ed. Tiempo Contemporáneo, S.R.L., Buenos Aires, 1972.



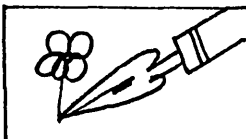
- k. Texto de compañía: En ocasiones, la imagen no pretende más que aligerar un texto profuso y abigarrado. No tiene otra función que la de ilustrar de forma genérica el tema de que el texto trata. Así, en una larga lección sobre el mar, se incorpora una fotografía del mismo.



- l. Textos de identificación: Sin tener otra vinculación a la imagen que la de que sirva de marco de referencia. Por ejemplo, en el caso de los rótulos de crédito de un film, o el nombre de los autores en la portada de un libro, sobre el dibujo que la ilustra.



- m. Texto paradójico: Llamo así al texto que curiosamente dice que "no se incluye un texto". Es usual en algunos "chistes" a los que acompaña esta referencia verbal: SIN PALABRAS.



Tenemos en marcha un trabajo de investigación sobre la utilización de la imagen en los textos escolares, en los que se combinan la palabra y la imagen de manera frecuentemente arbitraria. Es importante hacer un uso adecuado y equilibrado del texto y de la imagen, para no sobrecargar una de las posibilidades en detrimento de otras de indudables posibilidades didácticas.

También podríamos estudiar dónde se sitúan los textos que relacionamos con la imagen:

- a. Como marco general en el que se insertan las fotografías o mensajes visuales. El texto sirve de "fondo" sobre el que se sitúa la imagen.
- b. Intraicónicos: los textos se sitúan dentro de la misma imagen, como es habitual en la imagen publicitaria.
- c. A pie de imagen, pero fuera del propio mensaje visual.
- d. Inserto en el llamado "globo", "fumetto" o "balloon", de frecuente uso en los comics. (4).
- e. Extraicónicamente, sea en la cabecera, sea en los laterales de la imagen, a mayor o menor distancia de la misma.

Indudablemente, este factor espacial tiene una repercusión en la lectura del mensaje verbo-icónico. Repercusión que todavía no se ha estudiado en todos sus aspectos.

La forma del espacio en el que se sitúa el texto puede ser de muy diferentes dimensiones y formas. Algunas de estas formas son expresivas, otras son solamente estilísticas. Importa también la direccionalidad que imponen a la hora de analizar el mensaje verbo-icónico y -sobre todo- la diacronía en el caso de una serie de imágenes.

Dentro de estos textos, podríamos referirnos no solamente a los que están integrados por palabras sino a los que contienen elementos paralingüísticos, que expresan contenidos múltiples a través de iconogramas, constituyendo una estructura similar a la de los jeroglíficos. Merecen citarse los códigos cinéticos (modos de expresar el movimiento físico), la gestualidad (modos de expresar los estados de ánimo), los códigos convencionales (interpretación de mapas, etc.).

(4) Véase GUBERN, R.: El lenguaje de los comics, Ed. Península, Barcelona, 1972

El dibujo es un elemento del código visual o icónico, mientras que el verbo pertenece al código verbal. Los canales de esos códigos son distintos. En el primer caso, el canal habitual es la imagen; en el segundo caso el canal habitual es la palabra. En todo mensaje específico, el lenguaje puede definirse intentando extraer los diversos elementos del código utilizado. Si coexisten dos códigos, es interesante conocer de qué modo lo consiguen. La relación imagen-texto entraña una codificación nueva, todavía no muy bien perfilada. De todos modos, la relación verbo-icónica ha cambiado; imagen y texto, hasta ahora extraños entre sí, se han visto modificados en una nueva relación. El mensaje penetra en la imagen, convirtiéndose en un elemento de la misma categoría que el propio dibujo. Un caso concreto lo encontramos en el lenguaje de los comics.

"Si admitimos la posibilidad de la presencia de otros códigos dentro del código icónico, ¿se produce esta presencia, por la asimilación, o sea por la desaparición del código extraño que es asimilado, o por la estructura combinatoria de los códigos en relación? La segunda hipótesis supone una codificación distinta de la primera. La primera supone una codificación que podrá calificarse de analógica: la codificación analógica crea una serie de símbolos que, por sus proporciones y relaciones, son similares a la cosa, a la idea, o al acontecimiento que representan" (5).

La segunda hipótesis supone una codificación digital; combina diversos elementos sin interacción de un código sobre el otro:

"Muchos de los mensajes que se consideran habitualmente visuales son, en realidad, códigos mixtos... Muchos de los mensajes visuales que no son mixtos en determinado sentido, lo son en su estructura... No hay ninguna razón para suponer que la imagen posee un código que la especifica y

(5) VERON, E.: "L'analogique et le contigu", en Communications, número 15, 1970, pág. 54.

explica en su totalidad. Entre los diversos sistemas que informan a la imagen, unos son específicamente icónicos, mientras que otros surgen en los mensajes no-usuales" (6).

Desde 1950 se han realizado en este campo importantes progresos. La investigación gráfica y fotográfica -dice Thibault-Laulan- sobrepasa desde entonces el paralelismo servil del texto y de la imagen, los retratos y los documentos no se conciben ya al pie de la letra lo que produciría un documento apagado, cuando no muerto. "La imagen y el texto se reconcilian. El texto es de alguna manera una imagen que se dirige tanto a la vista y al oído como al intelecto" (7).

El lenguaje total (8) estudia las relaciones existentes entre tres tipos de lenguajes: PALABRAS - IMAGENES - SONIDOS. Relaciones tan estrechas que no se puede hablar de tres lenguajes distintos, sino de un solo lenguaje. El lenguaje total tiene unas características propias como lenguaje. Ya no se pueden considerar cada uno de los lenguajes que lo integran de forma "autóctona". Los lenguajes que se integran forman una nueva manera de comunicarse. El emisor utiliza un canal para enviar un mensaje, compuesto de unos signos organizados según un determinado código (código que es diferente según el lenguaje) a un receptor.

El cine, que es una de las formas de lenguaje total, "funcionaliza la palabra a favor de su propia icasticidad o preñez visual, resultando inagotable en palabras". (9).

Por otra parte, las mismas palabras no solamente son el signo de un concepto. También corresponden a imágenes de tipo mental. No imágenes "fotográficas", nítidas, precisas, sino imágenes complejas, formadas por la superposición de las imágenes concretas de la experiencia.

(6) METZ, C.: "Au-delà de l'analogie, l'image", en Communications, número 15, 1970, pág. 10

(7) THIBAUT-LAULAN, A.M.: La imagen en la sociedad, Ed. Fundamentos, Madrid, 1975, pág. 25.

(8) Véase la revista "Langage Total", noviembre 1972, pág. 24

(9) DELLA VOLPE, G. y otros: Problemas del nuevo cine, Alianza Editorial, Madrid, 1971, pág. 25.

Las relaciones de la palabra y de la imagen abren una interminable serie de preguntas. Sin pretender otra cosa que su planteamiento, formulamos algunos interrogantes.

a. ¿A quién corresponde poner en relación texto e imagen?

Nos preguntamos en primer lugar quién relaciona la imagen y el texto. ¿Es el autor de la foto el que impone con el texto una determinada orientación interpretativa? ¿Es el lector que con el texto determina el contenido semántico que se atribuye a la imagen? ¿Es un código impreciso de relaciones que "obligan" al lector a utilizar unos patrones de interpretación? ¿Es la misma estructura disposicional que preside la combinación verbo-icónica?

b. ¿Es necesario el texto porque la imagen no es suficientemente expresiva? ¿O porque lo es en exceso?

La cuestión se centra ahora en la preeminencia expresiva de la imagen o del texto. ¿Es que la imagen no es suficientemente expresiva y el texto sirve para potenciar, para "lanzar" la interpretación? ¿O bien es que la imagen es tan absolutamente polisémica que es necesario que el texto yugule la proliferación de sentidos para que podamos de alguna manera captar una parte de su sentido?

c. ¿Orienta el texto los sentidos de la imagen, o superpone otro tipo de sentidos?

Cuando la polisemia es fuerte y el texto la reduce, incluso hasta llegar a la monosemia, ¿qué es lo que ha hecho el texto en su función reductora? ¿Ha ayudado a descubrir el verdadero sentido de la imagen, o ha impuesto otro sentido nacido de su propia entraña semántica? ¿Ha suplantado, quizás, a la imagen, imponiendo un contenido interpretativo que no la tiene en cuenta?

d. El texto puesto a la imagen, ¿es una manipulación del emisor, que quiere "matar", acallar, la enorme locuacidad de la misma?

La frecuencia con que la imagen se acompaña de textos podría hacernos pensar (principalmente en el campo educativo) que se trata de una "defensa" del emisor, que quiere conservar el control del sentido ante la multitud de posibles interpretaciones.

Esta manipulación de la imagen, supondría una domesticación de la misma a nivel intrínseco y también desde una perspectiva de comunicación (emisor-receptor).

e. ¿Es subsidiaria la imagen del texto o lo es éste de la imagen? ¿Se trata de texto ilustrado o foto comentada?

¿Es la imagen la que aclara, complementa, orienta la lectura de un texto, ilustrando de alguna forma su contenido semántico? ¿O es la palabra la que se supedita a la imagen en función vicariante?

¿De qué factores depende esta relación de primacía: acaso del tamaño? ¿Dependerá del énfasis puesto por el lector en uno o en otra?

f. ¿Cómo deshacerse de una asociación espontánea sin deshacer toda alianza texto-imagen?

¿Qué "libertad" de interpretación nos queda al margen de la unión establecida entre el texto y la imagen? ¿Cómo desprenderse del indicador que nos dirige en un sentido determinado?

¿Se cierra la "fuente" de nuestras interpretaciones por ajustarse a las sugeridas por la relación verbo-icónica? Más aún, cuando se nos ocurren determinadas interpretaciones, ¿las rechazamos en razón de su divergencia con los sentidos apuntados por el texto o por la imagen?

g. ¿La denotación se contra^{mente} preferente en la imagen? ¿Quizás en la palabra? ¿Y la connotación?

¿Es el texto o la palabra más propicia a la lectura de-

notativa? ¿En cuál de estos elementos se apoya más decididamente la interpretación connotativa? ¿Es la integración de ambos favorecedora de la connotación o de la denotación?

g. La relación texto-imagen, ¿es una ilustración, una repetición, un pleonismo?

La ilustración -según el Diccionario de la Real Academia- es el adorno de un impreso con láminas o grabados alusivos al texto. ¿Ilustra la imagen el texto?

La repetición es una simple traducción a otro código de los mismos contenidos semánticos. ¿Imagen y/o texto repiten el contenido expresado por el lenguaje paralelo?

El pleonismo es una figura que consiste en emplear uno o más elementos innecesarios para el recto y cabal sentido de una expresión. ¿Es la imagen un pleonismo del texto? ¿Es el texto un pleonismo de la imagen? (10).

h. ¿Hasta qué punto se integran en un solo lenguaje la imagen y el texto o permanecen aisladas?

"Nunca miramos solo una cosa, siempre miramos la relación entre las cosas y nosotros mismos". (11).

Esa relación nacida entre el texto y la imagen, ¿es tan fuerte que convierte el mensaje verbo-icónico en un lenguaje nuevo, de características propias? ¿Sucede esto siempre, o son necesarios algunos requisitos para que pueda hablarse de verdadera articulación? Esa relación, ¿está en la mente del emisor, está en las propias características de la articulación de los elementos, o está en los modos de interpretación del receptor? ¿Ha de estar necesariamente en los tres elementos?

(10) Véase sobre este tema LE DU, J. y otros: El educador frente a la imagen, Ed. Marova, Madrid, 1974.

(11) BERGER, J.: Modos de ver, Ed. Gustavo Gili, Barcelona, 1975, pág. 14.

i. ¿Es necesaria la palabra para la connotación (al menos estética) de la imagen?

Nos referimos aquí a "la palabra" como fenómeno social que explicita un sentimiento o una idea del grupo humano parlante.

¿No se aprecia como bello, o como triste, o como idílico un espectáculo hasta que no se dice que lo es? ¿Es la palabra un requisito previo que luego se convierte en un modo de objetivar el pensamiento? "La necesidad de las palabras para objetivar el pensamiento de una manera articulada, no necesita defensa de ninguna clase". (12). ¿Es tan clara la necesidad de la palabra como requisito condicionante de nuestras connotaciones? No sentimos como bella una imagen, un paisaje (una puesta de sol por ejemplo) hasta que no decimos, hasta que no sabemos que "es bello".

Bachelard habla de los "obstáculos verbales" para el conocimiento científico. (13). ¿Las palabras resultan condicionantes, son necesarias para el establecimiento de la connotación?

La cuestión se nos escapa, desborda abiertamente los límites de nuestro trabajo y las perspectivas de nuestro enfoque.

(12) PINILLOS, J.L.: Principios de Psicología, Alianza Editorial, Madrid, 1975.

(13) BACHELARD, G.: La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo, Siglo XXI, Buenos Aires, 1974.

DENOTACION Y CONNOTACION EN LA LECTURA DE IMAGENES
INFORME DE UNA EXPERIENCIA

En el transcurso del año 1977 se celebró una Campaña Nacional de Iniciación al Cine, promocionada por la Dirección General de Cinematografía del entonces Ministerio de Información y Turismo y dirigida por el Centro Español de Cine para la Infancia y la Juventud, al cual pertenece el autor de este trabajo.

La Campaña tenía por lema "Ojos nuevos para el cine" y trataba de ayudar a acercarse al cine con una mirada más crítica, más inteligente, más "preparada". Los objetivos se formularon en los siguientes enunciados:

- a. Ayudarte a ser un espectador activo e inteligente.
- b. Estimular la creación de clubs de cine.
- c. Ayudarte a entender el lenguaje de la imagen.
- d. Que seas menos ingenuo y más crítico ante la imagen.
- e. Hacerte consciente de que tu entrada es un voto para un tipo de cine.
- f. Decirte que el cine no es sólo diversión, ensueño, huida y pasatiempo.
- g. Despertar simpatía e interés por el cine como arte, comunicación y fenómeno cultural y social.
- h. Que aprendas a expresarte en imágenes.

Uno de los componentes de las actividades a realizar por los destinatarios era la lectura de tres imágenes fijas, fotografías de tres conocidas películas. Elaboramos diversos ejercicios (un total de ocho) que pretendía acercar al niño al mundo de la imagen de una forma activa. Indirectamente pretendíamos disponer de abundante material para el estudio de documentos sobre lectura de imagen, montaje, expresión por la imagen...

Hemos utilizado solamente la primera hoja de ejercicios ya que constituye una aproximación al trabajo experimental que

posteriormente exponeremos. De todos modos, nos apresuramos a precisar que se trata de un estudio pre-experimental ya que no existió un diseño riguroso, ni una aplicación controlada ni -posteriormente- una elaboración estadística de los resultados.

1. El problema

Nos preocupa lo que sucede cuando un niño se enfrenta con la imagen. ¿Cómo la "lee"? ¿Cómo reacciona ante ella? Y más concretamente, ¿qué tipo de decodificación hace de la representación que contiene el mensaje visual? ¿Qué criterios de tipo perceptivo, de tipo psicológico, de tipo semiológico o semántico se utilizan para la lectura? ¿Se da una interpretación de carácter gestáltico o más bien anárquica y puntillista? Centrando todavía más el problema: nos preocupa saber si predominan los aspectos denotativos o connotativos en la lectura de estas imágenes,

El hecho de que la imagen se nos presente casi siempre "domesticada" hace difícil que sepamos con precisión cómo se encara la lectura de la imagen fija. Decimos "domesticada" en el siguiente sentido: el fotograma (cada fotograma -unos 130.000 en una película de duración normal-) queda anegado en el río del montaje. En el cartel publicitario, la imagen suele estar sometida a los textos que la manipulan, las imágenes escolares están supeditadas a las funciones didácticas que se les asignan, etc. Pasar de una imagen a dos imágenes es pasar de la imagen al lenguaje, recuerda Christian Metz siguiendo los estudios de Béla Balazs sobre la corriente de la inducción que une las imágenes. Este "arrastre" que suponen los contextos hace que la imagen no sea objeto de análisis en cuanto documento fijo. Pero es necesario analizar la imagen fija en cuanto mensaje visual significativo. No es correcto equiparar el lenguaje icónico con el lenguaje verbal y hacer equivalente el fotograma a la letra del alfabeto.

En la imagen fija se encuentran muchos elementos cuya integración da lugar a una lectura estructural cargada de

significado. No estoy de acuerdo con Denise Escarpit cuando dice que "una foto aislada no puede contar nada".

Pensamos más bien, con Abraham Moles, "que se puede descomponer una imagen en signos visuales, eventualmente coincidentes con los objetos que nos rodean (automóviles, jiras o platos) o con los sujetos (dictadores, "divos" o peces rojos) debidamente reducidos por la magia de la imagen, al estado de objetos. Si de la representación se derivan unas leyes generales de agrupación entre estos elementos, es algo que podemos intentar saber. Uno de los elementos fundamentales de esta estructura interna de las imágenes ha sido conjeturado por la teoría de la Gestalt bajo el nombre de jerarquización, y puesto de manifiesto por la teoría informativa o estructuralista de la percepción bajo la noción de super-signo, es decir de signos contruidos por una agrupación normalizada o actual de unos signos (objetos más pequeños) agrupados a su vez en un sistema más amplio. Así, en la fotografía de un paisaje, reproducida en una postal, se percibirán los cristales de las ventanas, las ventanas, las ventanas en las casas, las casas en la calle, las plazas y los árboles. Lo próximo y lo lejano, lo grande y lo pequeño, forman parte de los caracteres que sustentan esta jerarquía de signos y supersignos, mediante la cual un todo se construye transcendiendo la suma de sus partes." (1).

La autocorrelación entre los diversos elementos de la imagen determina lo que podría llamarse un orden de composición. Existe una jerarquía de signos y supersignos que da lugar a una lectura estructural de la imagen.

Nos interesa saber cómo hacen esta lectura los niños comprendidos entre los 10-14 años. Sobre todo en lo que respecta a la denotación y connotación (conceptos a los cuales hemos dedicado un capítulo anteriormente).

(1) MOLES, A.: "¿Hacia una teoría ecológica de la imagen?" en Imagen y comunicación, Fernando Torres, Valencia, p. 63.

2. El estado de la cuestión

Nos remitimos al apartado de igual epígrafe que se incorpora en próximas páginas al exponer el trabajo experimental sobre lectura de imagen.

3. La muestra

La Campaña llegó aproximadamente a 250.000 niños comprendidos entre 10 y 14 años. No todos realizaron los ejercicios en cuestión y -de los que lo hicieron- no todos remitieron al Centro Español de Cine para la Infancia y la Juventud el resultado de su trabajo. De todos modos reunimos varios millares de ejercicios de los cuales hemos elegido solamente diez, al azar, procurando que cada uno correspondiese a una ciudad distinta. Los diez protocolos pertenecen a sujetos de las siguientes ciudades: Madrid, Orense, Santander, Avila, Logroño, Avilés, León, Guadalajara, Balaguer, Sevilla.

4. Instrumentos

Utilizamos tres fotogramas en blanco y negro de tres conocidas películas:

- a. Fotograma de "Yo confieso", de Alfred Hitchcock 1952
- b. Fotograma de "Hacia los grandes horizontes", de Gordon Douglas, 1966
- c. Fotograma de "El séptimo sello", de Ingmar Bergman, 1956.

Adjuntamos fotocopia de la hoja protocolo utilizada por los sujetos para el trabajo.

5. Variables determinadas a posteriori

En la elaboración del trabajo queremos aislar de alguna manera las variables siguientes:

- . Variable independiente: los estímulos visuales presentados (los tres fotogramas antelichos).
 - . Variable dependiente: coeficiente de connotación y denotación en la lectura de las tres imágenes.
 - . Variables intervinientes o modulares: Consideramos que han sido múltiples, de tal manera que difícilmente pueden considerarse válidos los resultados a un mínimo nivel de probabilidad.
 - Las condiciones de presentación: en cada ciudad y colegio se ha realizado la aplicación en la hora y forma que ha preferido. Incluso se ha realizado, en algunas partes, fuera del horario escolar.
 - Las instrucciones que encabezan la hoja de protocolo son decisivas ya que se apuntan una serie de sugerencias que muchos sujetos convierten en "guión" de sus contestaciones.
 - El espacio que se fija de manera muy "impositiva" a través del interlineado que se destina a las contestaciones.
 - En muchos Colegios precedían unas clases u orientaciones sobre la lectura de imágenes. Orientaciones que en algunos casos han sido tan influyentes que provocaban unas contestaciones casi idénticas en todos los sujetos del mismo Centro.
 - Dado el carácter de concurso que tenían los trabajos, puede suceder que adultos (padres, educadores, amigos, etc.) hayan intervenido en la realización de los trabajos.
- Etc., etc., etc.

6. Hipótesis

No han existido unas formulaciones explícitas de hipótesis experimentales ya que el trabajo no se ha aplicado como una investigación propiamente dicha, con un diseño riguroso. Pretendemos solamente comprobar si existe un mayor o

menor coeficiente de connotación o denotación en la lectura de imágenes. Y, sobre todo, buscar una serie de índices que permitieran distinguir con la mayor claridad posible qué aspectos podrían considerarse denotativos y cuáles connotativos.

7. Procedimiento

Ya nos hemos referido a las condiciones en que se realizaron los trabajos. En el seno de la celebración de la Campaña "Ojos nuevos para el cine" en cada ciudad, los niños a los que iba dirigida (10-14 años) realizaban una serie de ejercicios (8 en total) que entregaban en sus respectivos Centros. El Centro enviaba una selección de los mismos al CECIJ, donde hemos utilizado el material.

Es imposible conocer las condiciones en que se han realizado los ejercicios didácticos. Sí es importante tener en cuenta las instrucciones bajo las que se presentaban los protocolos y la naturaleza de los mismos, a la que más arriba hemos aludido.

8. LOS RESULTADOS

Hemos leído detenidamente los diez protocolos escogidos al azar, sin tener en cuenta la edad de los sujetos, el Centro, el sexo, etc. Sencillamente, hemos elegido un trabajo de diez ciudades distintas también escogidas al azar entre las casi cien que habían enviado material.

Los criterios que nos han asistido para hacer la determinación de los ítems correspondientes a la denotación y connotación pueden encontrarse en el capítulo de este mismo trabajo dedicado a ese tema. En definitiva, separamos aquello "que ven nuestros ojos" de aquello "que no ven nuestros ojos". Simplificación, desde luego, abusiva, pero que puede resultar gráfica y clarificadora.

PRIMER FOTOGRAFIA: Correspondiente a la película "Yo confieso"

DENOTACION

CONNOTACION

- | | |
|---|---|
| - Plano medio (7) | - Cabeza del "capellán" y del "confesado". |
| - Plano americano | - La iluminación de las caras nos puede describir que el de la cara blanca es el inocente, mientras que el otro es culpable de estar en la oscuridad. |
| - Primer plano | - Dos rostros pasivos, tranquilos. |
| - Plano general | - Tranquilidad que parece haber administrado el sacerdote absolviéndolo. |
| - Forma diagonal | - Parece que hay un hombre confesando o pidiendo consejo. |
| - Composición a menor escala | - Representa un poco de tristeza. |
| - Buena composición | - Representa a un hombre que se está confesando de algún pecado (8) |
| - Imagen tomada desde abajo | - Simboliza la grandeza de Dios |
| - Angulación normal (3) | - Engrandeciendo al cura con la iluminación |
| - Angulación de perfil | - Perdona cualquier pecado |
| - Angulación horizontal lateral (o sea que el fotograma está a la altura de los ojos) | - Ma sugiere que el hombre ha hecho algo malo (matar, robar...) |
| - Angulación dorsal | - Parece que es una película religiosa |
| - Cabeza del capellán y del confesado (2) | - Expresa arrepentimiento |
| - Iluminación escasa (3) | - Es un cine religioso |
| - Iluminación artificial (2) | - Destacando la cara del confesor |
| - Iluminación lateral (2) | |
| - Luz recibida desde abajo | |
| - La iluminación es oscura (2) | |
| - Iluminación dirigida | |
| - Iluminación directa | |
| - Iluminación algo parcial | |
| - La escena es muy oscura | |

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Claro-oscuro - La iluminación es perfecta (2) - Iluminación compuesta - Poca iluminación y difusa | <ul style="list-style-type: none"> - El contenido del fotograma cae bien con el título de la película - Esos tres objetos vienen a significar el perdón - El cura guarda la confesión: le hacen decirlo a éste y él niega - Sentimiento de una persona pidiendo perdón a otra - Me hace sentir un poco de pena hacia ese hombre que se está confesando |
|--|---|

42 items

27 items

SEGUNDO FOTOGRAMA: Correspondiente a la película "Hacia los grandes horizontes"

DENOTACION

- Plano medio (6)
- Plano americano o tres cuartos (4)
- Plano general
- Dos rostros que se miran fijamente
- Dos personajes destacando sobre un fondo
- Se ve una mujer hablando con un hombre a caballo
- Formada por la diagonal de la cabeza del muchacho y la de la joven

CONNOTACION

- Con algún acontecimiento malo para los dos en medio
- Se refiere a una película del oeste (5)
- Este plano refleja un poco la amistad
- En este plano predomina el diálogo
- Representa un diálogo
- Este fotograma simboliza la valerosidad y abreviamento del personaje, que él solo busca horizontes
- La música es de westerns

- Posada en sitio abierto
- Composición en menor escala
- También podemos observar la luminosidad de la muchacha, toda blanca, mientras el otro se encuentra con vestidos oscuros
- La iluminación es proyectada desde el ángulo superior izquierdo
- Hay más iluminación que en la anterior
- Iluminación natural, lateral y picada
- Iluminación más bien clara
- Luz directa (2)
- Gran luminosidad
- Iluminación directa, picada y lateral
- La iluminación es abundante
- Luz directa porque la luz sale del sol y cae sobre los objetos que se han filmado
- Angulación horizontal
- Angulación contrapicada (3)
- La angulación es también normal
- Se enfoca de frente al hombre porque se supone que está hablando
- Composición casi general de lo que podría ser la vida del oeste
- Me hace pensar que podría ser el amor al estilo cowboy
- Me hace que me sienta más envidiosa aún por querer ser actriz y por hacer una película en el oeste
- Composición que quiere simbolizar una idea, la de una conversación entre dos personas
- Me sugiere a un forastero que va por un camino
- Me gustan estas películas
- Hacen ver lo que hacemos y lo que podemos llegar a hacer
- Representa dentro de un paisaje del oeste el amor, quizás también una separación fastidiosa o las dos cosas a la vez

20 items

TERCER FOTOGRAMA: Correspondiente a la película "El séptimo sello"

DENOTACION

- Plano medio
- Primer plano (7)
- Primer plano de ambos personajes
- Observamos la cara medio oscura del de delante (2)
- En un plano más profundo la cara de un hombre tras la reja el cual no se observa bien por causa de ésta cuya cara está iluminada pero no se ve claramente
- Representa sólo el rostro de los dos personajes
- Representa a dos personas en primer plano, en la que una está entre rejas
- Está en un espacio cerrado
- Angulación normal (2)
- Angulación frontal
- Angulación horizontal (5)
- Angulación picada
- El primero recibe iluminación lateral derecha
- El segundo recibe una iluminación lateral picada

CONNOTACION

- Quiere simbolizar una idea determinada (5)
- Destaca el gesto cruel del primero
- Y el gesto de desesperación del segundo
- Por la cara que tiene el hombre parece decir algo de maldad y de tristeza y también refleja esclavitud
- El fotograma simboliza el que la muerte aprisiona a los hombres hasta hacerles pagar con su vida
- Representa una escena de miedo, algo así como después de un crimen
- Con el primer plano se intenta destacar la profunda mirada del personaje (2)
- Se hace ver que se trata de un drama (3)
- La persona de la izquierda, a mi ver, representa la muerte
- Y la encarcelada a la vida
- Es decir, la primera domina a la segunda

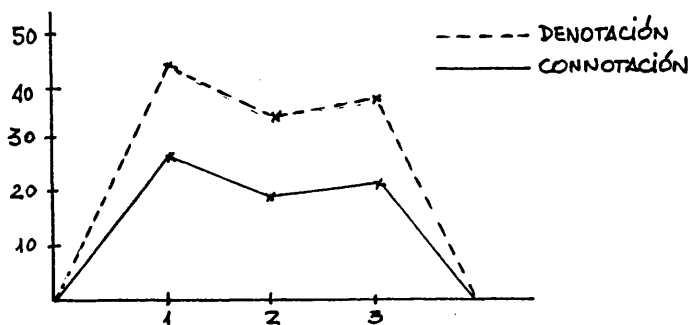
- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">- La iluminación es poca y artificial- Iluminación lateral y dirigida- Iluminación escasa, o sea oscura- Luz lateral, o sea se ilumina de lado- Claro-oscuro- Respecto a la iluminación veo bien que no haya (3)- Iluminación dorsal- Iluminación difusa o reflejada | <ul style="list-style-type: none">- Yo creo que con lo que está fotografiado se debe comprender el significado- Representa el pánico de una persona encarcelada y la crueldad del guardián- Esto sugiere alguien que está en la cárcel por algo y le van a visitar- El fotograma me hace, por su expresividad, un poco de miedo. |
| <hr/> | |
| <ul style="list-style-type: none">- Su color es oscuro- La composición es general (4) | <p>22 items</p> |

39 items

OBSERVACIONES SOBRE LOS RESULTADOS

Insistimos de nuevo en el carácter cuasi-experimental que tiene esta aplicación y la elaboración de sus resultados. Por consiguiente, no se puede hablar de ningún tipo de significatividad de los datos.

- a. Existe un nivel más alto de items relativos a la denotación que a la connotación en la lectura de los tres fotogramas. Esto puede deberse a las orientaciones previas que se dieron en los Centros respecto a los aspectos técnicos de la imagen (planificación, angulación, iluminación...). Y también a las instrucciones que preceden al trabajo y en las que se especifican algunos de los aspectos que aparecen insistentemente recordados.



- b. El hecho de que abunden las referencias a los aspectos técnicos puede hacer pensar en la importancia, conveniencia y necesidad de realizar una preparación en estos campos. Es muy probable que en esta misma lectura, realizada por otros chicos que no hubiesen tenido estas orientaciones, no se habría dado esta insistencia.

La lectura de imágenes no se hace correctamente de manera espontánea.

- c. No existen apenas lecturas de carácter estructural, predominando un tipo de comentario de carácter analítico, de simple enumeración de rasgos o detalles (tanto de tipo denotativo como de carácter connotativo).

Puede deberse este hecho tanto a la falta de práctica como a las características intelectuales de la edad.

- d. Es probable que la secuencia de las tres fotografías (su misma naturaleza, su disposición y orden) condicione alguna manera las contestaciones. De hecho, algún sujeto dice en la segunda: "hay más iluminación que en la anterior". La sobredosis de items referidos a la iluminación puede deberse a las características de las tres fotografías (sobre todo primera y tercera), muy marcadas en aspectos tonales y de luz.

- e. Los textos se hacen presentes en la lectura. Es muy evidente en la primera de las imágenes. Uno de los sujetos dice: "El contenido del fotograma cae muy bien con el título de la película". De hecho, muchas de las reflexiones de tipo connotativo están ancladas en la significación de la confesión. Y es muy probable que se deba en buena parte al texto de anclaje. Sería interesante repetir la experiencia con los mismos fotogramas pero sin textos.

- f. Es detectable un modo o estilo personal de contestación en varios de los protocolos que analizamos. Se dan unas constantes en las tres imágenes, como si cada uno siguiera el mismo esquema o patrón de respuesta. Así, un sujeto centra sus tres contestaciones en: planificación, angulación, iluminación. Otro ofrece en las tres una respuesta centrada en la descripción del encuadre: "Cabeza del capellán", "dos rostros que se miran fijamente", "representa sólo el rostro de dos personajes".

- g. Es curioso el poder sugestivo de la imagen que hace decir a un sujeto: "En este plano predomina el diálogo".

Y a otro: "La música es de western". Se habla también de color: "Su color es oscuro". Es patente también en los items de tipo connotativo: se ha dado vida a la inmovilización, como si la mirada del lector "diese cuerda" a una caja mágica de ilusiones.

- h. Es indudable la influencia de los patrones socio-culturales. En las tres imágenes se detecta una fuerte carga de notas que echan sus raíces en la vida cultural de los sujetos: el sacramento de la confesión preside casi todas las referencias del primer fotograma, en el segundo se ve la influencia de las películas del oeste, en el tercero se hace muy presente la alusión a la cárcel. ¿Cómo hubiesen interpretado estos fotogramas niños de una cultura distinta? ¿No es seguro que muchos de los items connotativos serían muy diferentes?
- i. La imagen interpela al sujeto y llega a zonas profundas de la personalidad. Encontramos referencias muy directas en los items de tipo connotativo: "Me hace sentir un poco de pena hacia ese hombre que se está confesando", "me hace que me sienta más envidiosa aún...", "el fotograma me hace, por su expresividad, un poco de miedo". ¿Se hubieran producido items de este tipo si se hubiesen descrito verbalmente o mediante el lenguaje escrito estas imágenes?
- j. El espacio que se concede para las contestaciones (9, 8, 8 líneas) condiciona las respuestas de forma muy clara. Todos los sujetos se acomodan al mismo. Ninguno ha ampliado las contestaciones (¿se acomoda lo que se tiene que decir al espacio que se tiene para contar?, ¿se aumenta lo que se tiene que decir hasta rellenar todo el espacio?, ¿se eliminan cosas que se tienen que decir?...). Prácticamente se han ocupado todas las líneas.

OS NUEVOS PARA EL CINE"
 paña nacional de iniciación al cine

1

"LECTURA DE IMAGENES FIJAS"

Aquí tienes tres fotogramas. Comenta, en las líneas correspondiente todo lo que te sugieran: desde los técnicos (plano, composición, iluminación, angulación...) a los aspectos simbólicos (qué te sugiere, qué hace sentir, qué representa...)



«Yo confieso»
 (Alfred Hitchcock, 1952)



«Hacia los grandes horizontes»
 (Gordon Douglas, 1966)



«El séptimo sello»
 (Ingmar Bergman, 1956)

La iluminación está puesta
 en la cara del chico alto
 y en la que lleva en las manos.
 Representa, en el bote, la cara
 seriedad, concentración, fi-
 delidad y en la otra
 con las mismas cosas.
 Es un buen plano, donde
 se ven a los dos actores.

Es un plano largo con
 bastante iluminación, el
 chico está a un lado de la
 pantalla hablando a lo que
 debe ser su esposa y ella
 mira con determinación al
 chico, el cual tiene la
 mirada de la cara en su cuerpo.

Es un plano largo y
 hay varios contrastes entre
 luz y sombra, donde se refleja
 en la cara iluminada del
 condenado con los brazos.
 La cara del culpable
 representa, fidelidad, seriedad
 y vergüenza.

NOMBRE Y APELLIDOS José Langreo Campos EDAD 13 años
 DIRECCIÓN C/ Cyssa 8 2º F CIUDAD Madrid
 TELÉFONO 41.11.11.11 CURSO 4º D

INFLUENCIA DEL TEXTO EN LA LECTURA DE IMAGENES:
INVESTIGACION EXPERIMENTAL

1. El problema

Vamos a centrar el problema sobre el que va a girar nuestra investigación. Primero, describiendo las circunstancias que lo rodean. Luego, delimitando con precisión sus fronteras.

1.1 Las circunstancias del problema

Según Roland Barthes, "en las formas tradicionales de "ilustración", la imagen funcionaba como una vuelta episódica a la denotación, a partir de un mensaje principal (el texto) sentido como connotado, puesto que necesitaba, precisamente, una ilustración; en la relación actual, la imagen no viene a aclarar o a "realizar" la palabra; es la palabra la que viene a sublimar, patetizar o racionalizar la imagen". (1). Pero esto no es siempre igual de claro ya que las relaciones verbo-icónicas pueden vectorializarse en una determinada dirección:

a. Imagen dependiente del texto, sea por su naturaleza, por su colocación, por su extensión, etc.

b. Texto dependiente de la imagen.

c. Imagen y texto complementados. (2)

No estamos tratando de enfrentarnos dos lenguajes, sino de ver cómo se contemplan, cómo se entrecruzan sus relaciones para formar un nuevo tipo de lenguaje. "Algunos ya están planteando el dilema entre la pura enseñanza visual y la pura enseñanza verbal. Es un dilema falso; imagen y palabra se complementan", decía hace ya tres lustros José Bullaude.

Para realizar el estudio riguroso de estas relaciones es preciso aislar todas las variables para conocer con

- (1) BARTHES, R.: "El mensaje fotográfico", en Comunicaciones Ed. Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires, 1970, pág. 122.
- (2) MENEGAZZO, L.F.: Didáctica de la imagen, E.L. B.A., 1977
- (3) BULLAUDE, J.: El nuevo mundo de la imagen, Ed. Eudeba Buenos Aires, 1963.

exactitud la influencia de "lo icónico" sobre lo "verbal-escrito" o viceversa.

- . Si deseamos conocer las variaciones que determinan diferentes textos, será preciso que permanezcan idénticas las imágenes, tanto en su contenido icónico como en las formas que lo expresan: iluminación, angulación, formato... Así lo hemos hecho, haciendo el positivado del mismo negativo fotográfico.
- . La tipografía será también importante, de ahí que hayamos elegido letras capitales del mismo tamaño y grafía para todas las proyecciones.
- . La extensión de la frase puede también influir en la lectura. Nosotros hemos preferido utilizar una sola palabra, de tal manera que su contenido semántico pueda controlarse más precisamente.
- . La colocación de la palabra puede ser también decisiva. Está "dentro" de la imagen. ¿Fuera de ella?...

"El efecto de connotación es probablemente diferente según el modo de presentación de la palabra; cuanto más cerca se encuentra de la imagen, menos parece connotarla; atrapado en alguna medida por el mensaje iconográfico, el mensaje verbal parece participar de su objetividad, la connotación del lenguaje se vuelve "inocente" a través de la denotación de la fotografía. Es cierto que no hay nunca una verdadera incorporación, puesto que las sustancias de ambas estructuras (en un caso gráfica, en el otro icónica) son irreductibles". (4).

Nosotros hemos sobreimpreso la palabra en la imagen, de tal modo que el mensaje pueda percibirse como un todo.

¿Cuál es el resultado de este "matrimonio" entre palabra e imagen? ¿Cuáles son los efectos de esta relación?

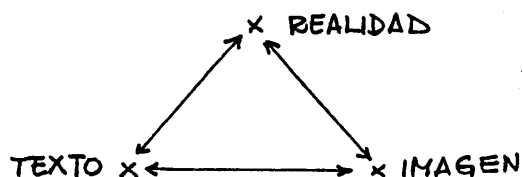
(4) BARTHES, R.: Op. cit., pág. 122.

"¿Cuál es la relación que los significados verbales tienen con la imagen? Aparentemente se trata de una explicación, es decir, en cierta medida, de un énfasis; en efecto, la mayoría de las veces el texto no hace más que amplificar un conjunto de connotaciones que ya están incluidas en la fotografía; pero también a veces el texto produce (inventa) un significado enteramente nuevo y que de alguna manera se proyecta retroactivamente en la imagen, hasta el punto de parecer denotado... A veces, la palabra puede también llegar a contradecir la imagen de modo que produzca una connotación compensatoria". (5).

Nosotros barajamos las tres posibilidades que apunta Roland Barthes, contrastándolas con un grupo de control que hace la lectura de la imagen sin ningún tipo de texto:

- Una palabra que redunda en el contenido icónico, que lo enfatiza.
- Una palabra que, de alguna manera, contradice el contenido visual icónico.
- Una palabra que aporta significados nuevos, aunque conectados a la imagen.

La inteligibilidad del mensaje depende del triángulo de conexiones establecidos entre tres sistemas diferentes: el de objetos reales, el de signos verbales y el de signos icónicos.



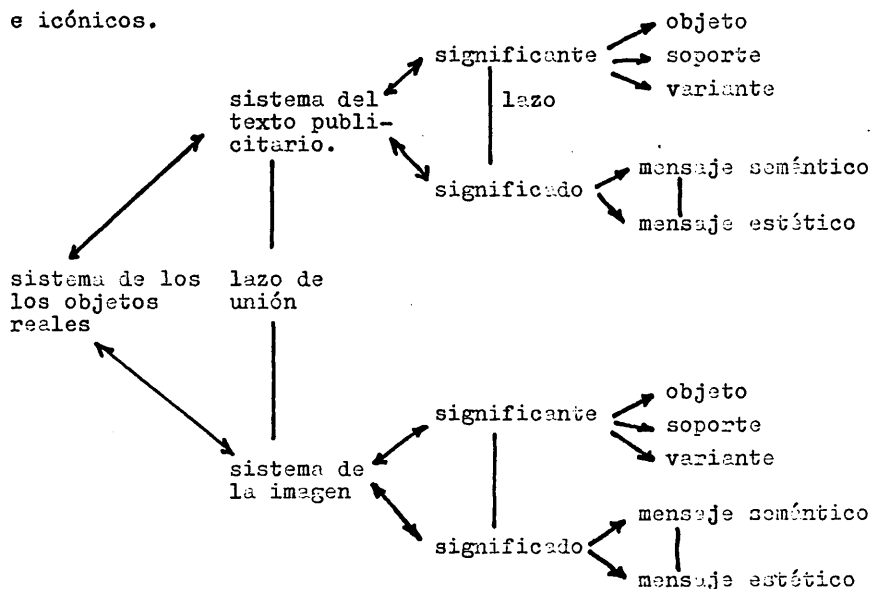
Las relaciones verbo-icónicas permiten cristalizar una significación de entre las múltiples que podrían contenerse

(5) ROLAND BARTHES: Op. cit. pág. 123

en los sistemas aislados. El texto puede hacer cristalizar un significado de entre la nube de sentidos posibles que encerraría la pansemia de la imagen. O bien, el mensaje icónico amplifica o "ilustra" el contenido verbal.

Significante y significado del mensaje verbal se interrelaciona con el significante y el significado de la imagen.

F. Enel (6) presenta el siguiente esquema para analizar el cartel publicitario en el que se den los componentes gráficos e icónicos.



Ya nos hemos referido a la lectura semántica y estética de los mensajes. Enel se refiere a "objetos" como contenidos que recoge la imagen, a "soportes" en cuanto que esos objetos son vehículos de una significación y a "variantes" como a las

(6) ENEL, F.: El cartel, lenguaje, funciones, retórica, Ed. Fernando Torres, Valencia, 1974, pág. 72.

modalidades posibles (o ya concretas) de encarnarse ese objeto y esa vehiculación de significado.

Significante de texto y significante de imagen pueden relacionarse de una forma directa o retórica. Veamos algunas de las más utilizadas. (7).

- a. Comparación visual/ verbal: Una comparación anunciada por signos verbales y que es seguida de signos visuales.
- b. Metonimia visual/ verbal: Un relato indicado por signos verbales es visualizado por signos que están en relación efectiva con el relato verbal (causa reemplazando a efecto, herramienta reemplazando actividad, el productor en lugar del producto...).
- c. Cadena visual/ verbal: Un tema introducido verbalmente es completado por signos visuales (o viceversa).
- d. Negación visual/ verbal: El signo visual niega el sign verbal (o viceversa).
- e. Sinécdoque visual: Un relato expresado verbalmente es visualizado por una parte que representa el todo o viceversa.
- f. Especificación verbal: Un signo visual está acompañado del texto estrictamente necesario para su comprensión. El signo visual es especificado por el signo verbal.
- g. Iconificación del signo visual: Las letras -mediante una caprichosa tipografía- adoptan formas contornu-- les correspondientes a signos icónicos.
- h. Exageración-atenuación visual: Un texto es desmesuradamente amplificado o disminuido.

Para nuestro trabajo hemos elegido como significantes visuales diversos tipos de árboles. Y hemos asociado al mensaje visual unas palabras en letras mayúsculas, una sola palabra en cada imagen.

(7) ENEL, F.: Op. Cit. págs. 95-99.

1.2 Delimitación del problema

Nos preguntamos por la influencia que tiene el texto (concretamente el texto intraicónico formado por una sola palabra) en la denotación y la connotación de la lectura de imágenes.

Queremos saber cómo se modifica la lectura de una imagen por la variación en los textos que la acompañan. Concretamente, utilizaremos tres tipos de texto:

- Un texto que llamaremos "neutro" o "redundante" o "pleonástico", que consiste en una palabra que " nombra" al árbol: "sauce", "encina", "árboles de adorno".
- Un texto "conectado" al contenido visual de la imagen. "Tristeza", "muerte", "amistad".
- Un texto "desconectado" del contenido de la imagen: "Ira", "placer", "angustia".

Pretendemos estudiar el resultado de incluir estos textos en los mismos mensajes icónicos. Principalmente en los puntos siguientes:

- Cómo fluctúa la cantidad de denotación y connotación en la lectura de los mensajes verboicónicos anteriores
- En qué medida determinan las palabras los contenidos semánticos de los comentarios.
- Qué características de forma y contenido tienen las lecturas de estos mensajes, realizadas por los sujetos de la prueba.

Referimos el problema a sujetos de 2ª etapa de EGB, comprendidos entre los 11 y los 15 años. Todos ellos serán sujetos escolarizados de Madrid.

2. El estado de la cuestión

Las investigaciones sobre el tema de las relaciones verboicónicas son abundantes. Para no hacer una interminable relación de obras y trabajos, queremos agrupar los estudios en siete áreas importantes.

a. Relaciones entre texto e imagen en los comics

La alianza entre imágenes y palabras se hace muy estrecha en el lenguaje del comic. La bibliografía al respecto es muy abundante. Son importantes los estudios de Ronán Gu-bern (1971a, 1971b, 1973), Abraham Moles (1975). Pierre Fres-naut-Druelle estudia lo verbal en los comics (1970). Umberto Eco ha analizado la narrativa de las historias de James Bond (1966) y de Steve Cannon (1975). José Luis Rodríguez Diéguez ha estudiado el comic como instrumento de enseñanza (1977).

b. Relaciones texto-imagen en el cartel publicitario

Siguiendo la técnica del análisis de contenido (8) se han realizado abundantes estudios del cartel publicitario. Albert Kentz (1976) estudia las diversas formas de mensaje verbo icónico utilizando el método propuesto por Berelson.

Enel (1974) llega a estudiar la posibilidad de componer un cartel publicitario a través del ordenador. Mucchielli se centra en el estudio de las raíces psicológicas que presiden los mensajes publicitarios y propagandísticos (1977). También Abraham Moles se ha detenido en el tema, analizando el cartel en las sociedades urbanas (1969). Rodríguez Diéguez ha estudiado algunas relaciones entre publicidad y enseñanza (1976, 1977).

c. Relaciones texto-imagen en sus funciones dialécticas

En este sentido, podríamos señalar dos bloques de trabajos:

- Los referidos a la confección de textos escolares, preocupando las características que ha de tener la imagen

(8) BERELSON, B.: Content analysis in communication research, Glencoe, The Free Press, 1952.

en relación al texto. Fernández Huerta (1963) hace una "comparación multivariada de los textos escolares". El ICE de la Universidad de Zaragoza edita una guía para la valoración de los textos escolares (1976) en la que se tiene en cuenta este aspecto. En tesis doctoral defendida en la Universidad Pontificia de Salamanca (Córdoba Pinilla, 1974) se estudia el tema dentro del marco general de la pedagogía de los manuales escolares. El profesor Buj Jimeno (1965, 1966, 1967) ha contemplado este aspecto al hablar de la elaboración, selección y evaluación de textos escolares.

- El segundo aspecto es el ^{que} se centra en la preparación de material didáctico de cara al aprendizaje.

Por ejemplo, elaboración de diapositivas y transparencias para retroproyector. Uno de los aspectos que se contemplan es la proporción de texto-imagen, el contenido verbal, la cantidad de información que han de contener, etc. Brown, Lewis y Harclerod (1975) estudian las características de las transparencias para retroproyección. También se ocupan del problema Goodwin (1972) y Shelley (1973) que se centra en las posibilidades del aprendizaje mediante el retroproyector. G. Norbis (1971) se preocupa por las posibilidades didácticas de los medios "audio-visuales".

En la Universidad Complutense de Madrid se está llevando a cabo un trabajo sobre la eficacia en el aprendizaje a través de documentos verboicónicos (Irene García, 1978).

c. Relaciones texto-imagen en su vertiente semiológica

Los estudios semiológicos están alcanzando amplísimos campos y altas cotas. Anne M. Thibault-Laulan ha realizado experimentos sobre lectura de imágenes secuenciadas con textos de referencia (1973), G. Metz (1973) estudia los códigos del cine como escritura, Roland Barthes (1970)

sienta las bases para establecer una retórica de la imagen. De Moragas (1973) realiza un estudio semiológico de la publicidad y posteriormente (1976) se preocupa de la semiótica de la comunicación de masas. Umberto Eco, después de múltiples trabajos sobre el tema, escribe un "Trattato de semiotica generale".(9).

e. Relación texto-imagen en sus aspectos educativos

Merece especial mención todo el esfuerzo realizado por la teoría y práctica del Lenguaje Total, que intenta poner en relación palabra-imagen-sonido. A. Vallet (1968) inicia esta serie de trabajos hacia 1952. Y Francisco Gutiérrez (1974) adapta esta inquietud pedagógica a varios países de América Latina.

Le Du, Gaudron y Chauvet (1974) realizan experiencias sobre lectura de imágenes simbólicas en combinación con diversos textos, sobre todo en grupos de trabajo.

f. En este mismo campo, debemos hacer constancia de los trabajos, y aplicaciones de los mismos al área de catequética, de Pierre Babin y colaboradores (192, 1973, 1974).

El fotolenguaje o fotopalabra se han utilizado mucho en la enseñanza catequética, dando lugar a investigaciones sobre la relación verboicónica (Navia, 1978).

g. Relación texto-imagen en estudios de tipo sociológico

En-cuadramos bajo este epígrafe los estudios sobre fenómenos de tipo sociológico. Así, un análisis de Gerbner (The social anatomy of the romance confession cover-girl) mostró que en ciertas revistas sentimentales, el mensaje verbal de los títulos de la tapa (de contenido sombrío y angustioso) acompañaba siempre la imagen de una cover-girl radiante. Y.R. Baticle (1974) ha estudiado la fun-

da del disco y su mensaje. Eco (1971) estudia las características del lenguaje periodístico. Posteriormente (1974) lo hace Nazareno Taddei en Italia, y Kayser (1974) respecto al diario francés. R. Barthes (1967) hace un interesante análisis sobre la moda siguiendo las ilustraciones y textos de varias revistas.

3. Las hipótesis

Dado el tipo de procesos estadísticos que vamos a utilizar (análisis de varianza y χ^2) para el estudio de las diferencias entre denotación y connotación y la aparición del contenido semántico correspondiente a los vocablos, debemos formular hipótesis de nulidad que podremos, posteriormente, confirmar o rechazar.

Nuestras hipótesis de nulidad plantean que, de existir diferencias entre las puntuaciones obtenidas en los diferentes grupos, serían diferencias atribuibles al azar y no precisamente a la influencia de la variable independiente sobre la dependiente. La hipótesis de nulidad afirma que las diferencias entre las medias de la población, es cero.

3.1 Sobre las diferencias entre denotación y connotación de los diversos grupos.

- No existen diferencias significativas entre las medias obtenidas en denotación y connotación en los diversos tratamientos experimentales (A, B, C, D).

- No existen diferencias significativas entre la denotación de las condiciones (A,B,C,D) y la connotación de esas mismas condiciones experimentales.

- No existen diferencias significativas entre los siguientes grupos, teniendo en cuenta simultáneamente su denotación y connotación:

| | |
|-----------------|-----------------|
| A _{dc} | B _{dc} |
| A _{dc} | C _{dc} |
| A _{dc} | D _{dc} |
| B _{dc} | C _{dc} |
| B _{dc} | D _{dc} |
| C _{dc} | D _{dc} |

- No existen diferencias significativas entre las medias obtenidas en denotación por los siguientes pares de grupos experimentales:

| | |
|----------------|----------------|
| A _d | B _d |
| A _d | C _d |
| A _d | D _d |
| B _d | C _d |
| B _d | D _d |
| C _d | D _d |

- No existen diferencias significativas entre las medias de las puntuaciones obtenidas en connotación por los siguientes grupos:

| | |
|----------------|----------------|
| A _c | B _c |
| A _c | C _c |
| A _c | D _c |
| B _c | C _c |
| B _c | D _c |
| C _c | D _c |

- No existen diferencias estadísticamente significativas entre la cantidad de denotación y connotación en cada grupo experimental:

| | |
|-----------------|-----------------|
| A _{dc} | A _{dc} |
| B _{dc} | B _{dc} |
| C _{dc} | C _{dc} |
| D _{dc} | D _{dc} |

- No existen diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas en denotación (ni en connotación) por los sujetos pertenecientes a 6º, 7º y 8º curso.

- No existen diferencias estadísticamente significativas entre la media de puntuaciones de denotación (ni de connotación) obtenidas por chicos y las obtenidas por las chicas.

3.2 Sobre la aparición en los comentarios de los contenidos semánticos correspondientes a los vocablos que se presentan en los mensajes verboicónicos.

Limitando nuestra hipótesis a la serie 1, diremos que no existen diferencias significativas en el número de veces que aparece explicitado el contenido semántico del vocablo entre los siguientes pares de grupos:

| | |
|----------------|----------------|
| A ₁ | B ₁ |
| A ₁ | C ₁ |
| A ₁ | D ₁ |
| B ₁ | C ₁ |
| B ₁ | D ₁ |
| C ₁ | D ₁ |

No formulamos hipótesis experimentales respecto a los análisis cualitativos con los que completaremos el estudio estadístico.

4. Las variables: su delimitación

Nos ha preocupado sobremanera aislar de forma rigurosa las variables con el fin de estudiar cuáles son los efectos de las modificaciones que sufre la variable dependiente como efecto de los cambios de la variable independiente.

- Variable independiente: El texto sobreimpreso en la imagen. Para que sea precisa la modificación que hacemos de la variable independiente (los tres valores positivos que le damos) utilizaremos fotografías idénticas extraídas del mismo negativo, a las que incorporamos las diversas palabras.

- Variable dependiente: La lectura realizada por los sujetos ante los respectivos mensajes verboicónicos, concretamente en sus aspectos denotativos y connotativos.

- Es importante controlar las variables modulares o intervinientes que, de una u otra forma, pueden obstaculizar el análisis de las influencias que pueden ejercer la variable independiente sobre la dependiente. Llamamos variables intervinientes a los factores a los factores que median entre la variable independiente experimental y la variable dependiente. Y así:

. El texto está compuesto de una sola palabra, con el fin de que sea muy preciso el contenido semántico incorporado. En una frase pueden estar presentes muchos campos semánticos, de manera que resultaría mucho más difícil precisar dónde se sitúa la influencia.

. Los protocolos de contestación mantienen un espacio exacto de contestación para todos los sujetos y para todas las diapositivas.

. El contenido de la imagen (significante icónico) es, de alguna manera, "neutro". Es decir, no está muy cargado "a priori" de abundantes connotaciones. Creo que los árboles resultan "menos connotativos" que casas, personas, animales...

. El tiempo ha sido el necesario para que todos los sujetos terminasen. En general 5 minutos por condición.

- . Los Colegios de donde se ha elegido la muestra tienen diferentes características como se verá más adelante. Clase social alta y baja, privados y oficiales, mixtos y de un sólo sexo, religiosos y no religiosos...
- . Para que el orden de presentación de las dispositivas no supusiera un condicionamiento en las respuestas, hemos efectuado todas las combinaciones posibles.

| | | |
|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 |
| 1 | 3 | 2 |
| 2 | 1 | 3 |
| 2 | 3 | 1 |
| 3 | 1 | 2 |
| 3 | 2 | 1 |

- . También hemos tenido en cuenta (en cada aplicación de Centro) que variase la secuencia de los grupos, utilizando aquí dos combinaciones solamente:

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
| D | C | B | A |

- . El experimentador ha sido el mismo en todas las aplicaciones, por considerar que es un factor importante del control de condiciones en que se realiza la prueba.
- . Las aplicaciones se han efectuado en días muy próximos, todas ellas en el mes de diciembre de 1978, entre los días 5 y 20.
- . Para ver si el modelo de protocolo condicionaba la extensión de las respuestas, en un Colegio hemos utilizado protocolos "vacíos", es decir, hojas en blanco sin ningún tipo de pauta.
- . Las instrucciones han sido exactamente las mismas en todos los casos ya que el experimentador las tenía escritas desde el primer día de aplicación.
- . El texto que encabeza el comentario fue objeto de largas consideraciones ya que debía ser claro y al mismo tiempo no condicionar la respuesta. Creemos que el elegido es

más objetivo de la serie que nos habíamos propuesto:

- . Qué te dice la diapositiva?
- . ¿Qué te sugiere la diapositiva?
- . ¿Qué has observado en la diapositiva?
- . ¿Qué has visto en la diapositiva?
- . Describe la diapositiva
- . Qué impresiones te causa la diapositiva
- . Lee esta diapositiva
- . Cuenta esta diapositiva
- . Habla de la diapositiva que has visto
- . COMENTA LA PRIMERA DIAPOSITIVA

Es evidente que algunos de estos epígrafes orientan la respuesta hacia la denotación (describe...) y otros hacia la connotación (qué impresiones...).

- . Para que un solo árbol no ofreciese variables que camuflasen el resultado, hemos pensado triplicar la aplicación y hacerlo con tres.
- . Los textos conectados se encadenan al significado de la imagen por vías diferentes:
 - En el caso del sauce, por su nombre "sauce llorón" asociamos la palabra TRISTEZA.
 - En el caso de la encina seca, lo hacemos por sus formas contornuales: MUERTE.
 - En el caso de los dos árboles de adorno, por su número y proximidad: AMISTAD.

5. Los instrumentos

Para la aplicación se han utilizado los siguientes instrumentos:

a. Doce diapositivas sobre árboles (se adjuntas las fotografías de cada árbol) en cuatro series diferentes:

A Tres fotografías de árboles SIN TEXTO

1. Un sauce
2. Una encina seca
3. Dos árboles de adorno

B Tres fotografías CON TEXTO NEUTRO O REDUNDANTE

1. Fotografía del sauce con la palabra "SAUCE"
2. Fotografía de la encina con la palabra "ENCINA"
3. Fotografía de los árboles de adorno con las palabras ARBOLES DE ADORNO

C Tres fotografías CON TEXTO CONECTADO

1. Fotografía del sauce con la palabra "TRISTEZA"
2. Fotografía de la encina con la palabra "MUERTE"
3. Fotografía de los dos árboles con la palabra "AMISTAD"

D Tres fotografías CON TEXTO DESCONECTADO

1. Fotografía del sauce con la palabra "IRA"
2. Fotografía de la encina con la palabra "PLACER"
3. Fotografía de los árboles con la palabra "ANGUSTIA"

Las fotografías están obtenidas en Madrid, expresamente para este experimento. Los textos están sobreimpresos en la imagen con letras capitales.

Aunque las diapositivas se han proyectado en color, aquí se incorporan documentos en blanco y negro, con las cuatro condiciones (A, B, C, D) incorporadas.

b. Un proyector de diapositivas, con los correspondientes accesorios..

c. Una hoja de protocolo, cuyo modelo se adjunta.

En los datos de cabecera se pide la edad en años y meses ya que en las etapas que nos ocupan, 11 meses de diferencia resultan importantes. Esta diferencia no se tiene en cuenta si se pide la edad en años solamente. Para la clasificación de la muestra por edades hemos seguido el siguiente criterio:

- . Seis meses o más: el año siguiente.
- . Menos de seis meses: el año anterior.

En la hoja de protocolo se dedica una cuarta línea a encabezar el comentario de una cuarta diapositiva, inexistente. Con ello pretendemos conseguir un espacio exacto para cada comentario y de mermar el efecto de "gradiente de la meta" que incidiría sobre la última contestación.

NOTA.- Disponemos de una diapositiva más (UN ALAMO) por si aparecen dificultades imprevistas en la cumplimentación de los protocolos por parte de los sujetos. En esta serie "suplente" las condiciones serían:

- A. SIN TEXTO
- B. ALAMO
- C. AUSTERIDAD (ESPIRITUALIDAD)
- D. MIEDO.

-421-

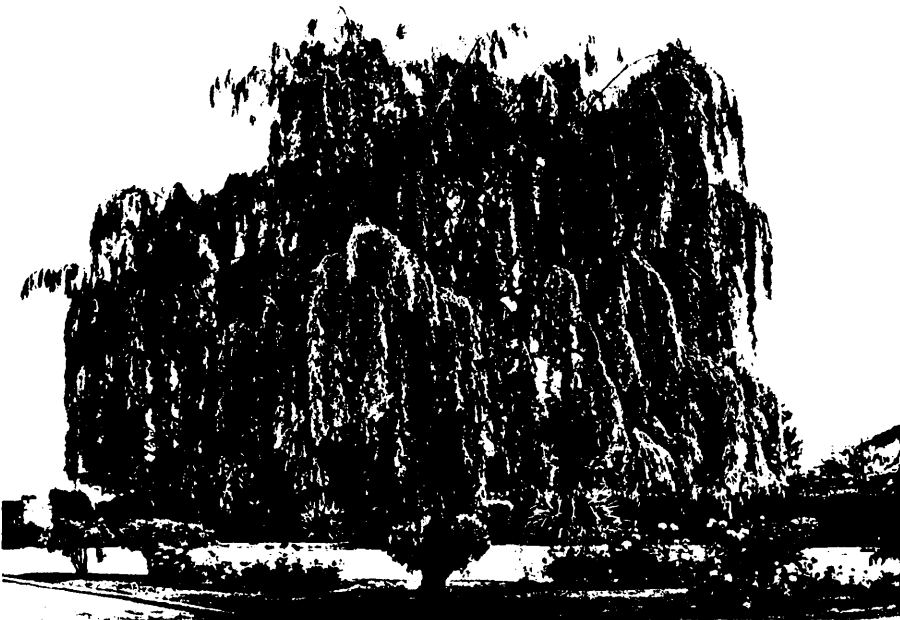
NOMBRE Y APELLIDOS.....
EDAD (años y meses)..... CURSO.....
COLEGIO..... CIUDAD.....

1. COMENTA LA PRIMERA DIAPOSITIVA

2. COMENTA LA SEGUNDA DIAPOSITIVA

3. COMENTA LA TERCERA DIAPOSITIVA

4. COMENTA LA CUARTA DIAPOSITIVA



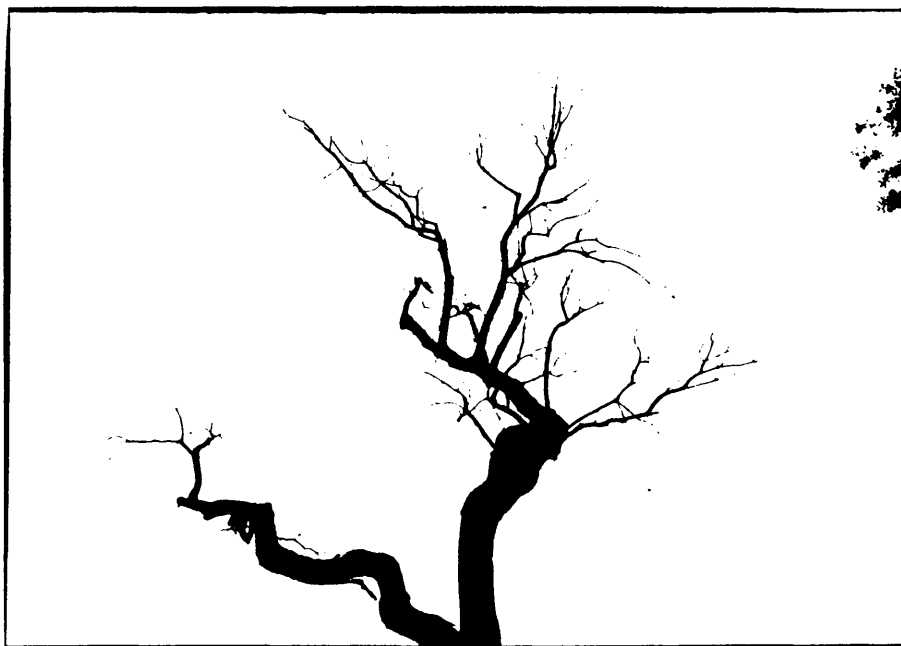
SERIE 1

A. SIN TEXTO

B. SAUCE

C. TRISTEZA

D. IRA



SERIE 2

A. SIN TEXTO

B. ENCINA

C. MUERTE

D. PLACER



SERIE 3

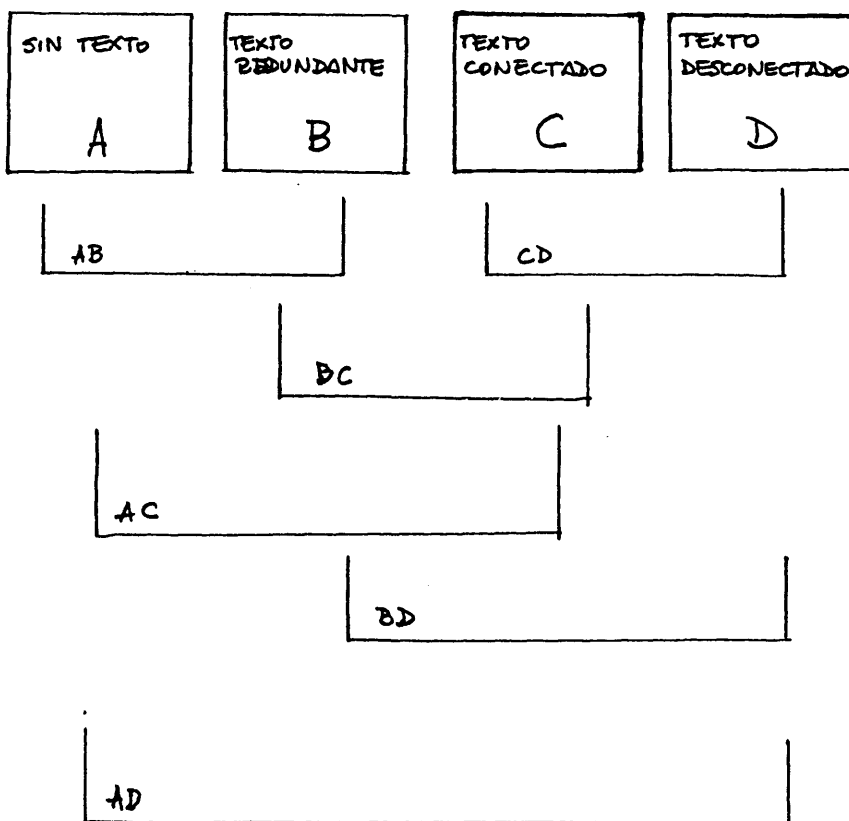
- A. SIN TEXTO**
- B. ARBOLES DE ADORNO**
- C. AMISTAD**
- D. ANGUSTIA**

6. El diseño

Formamos cuatro grupos de aplicación, el primero de los cuales actúa como grupo de control (A) y los otros tres como grupos experimentales (B,C,D).

En cada grupo hay un número igual de sujetos de 6º, 7º y 8º Curso.

- . El grupo A hace la lectura de las dispositivas SIN TEXTO
- . El grupo B, de las tres fotografías con TEXTO NEUTRO
- . El grupo C, de las tres con TEXTO CONECTADO
- . El grupo D, de las tres con TEXTO DESCONECTADO



Se trata de un diseño intersujetos, multigrupal, con tres grupos experimentales y un grupo de control.

En el grupo A aplicamos un valor cero de la variable independiente (sin texto). En los grupos experimentales introducimos tres valores diferentes de la independiente (texto redundante, texto conectado, texto desconectado).

Este diseño nos permite establecer las comparaciones experimentales que anteceden, tanto para denotación como para connotación.

7. La muestra

Nuestra población son los alumnos de 2ª etapa de EGB de Madrid. La muestra, 540 sujetos tomados de esa población de la siguiente manera:

a. Selección de Centros

Hemos elegido 9 Centros teniendo en cuenta diversos criterios con el fin de que la muestra fuese representativa:

- Centros privados-Centros Oficiales
 - . Centros privados: 6
 - . Centros oficiales: 3
- Según sexo de los alumnos
 - . Colegios de niños: 2
 - . Colegios de niñas: 4
 - . Colegios mixtos: 3
- Según la clase social
 - . Clase social alta o media-alta: 5
 - . Clase social baja o media-baja: 4

Los Centros han sido los siguientes:

S. José del Parque (HH. Maristas)
Dolores Rodríguez Sopena
Cardenal Herrera Oria
Colegio Paula Montalt (Puerta de Hierro)
MM. Escolapias, de Carabanchel
Centro Veritas
Santa María del Pozo
HH. Menesianos
CEU S. Pablo

b. Los grupos A, B, C y D están compuestos 135 sujetos cada uno (45 de 6º curso, 45 de 7º curso y 45 de 8º). Cada grupo realiza las series 1, 2, 3.

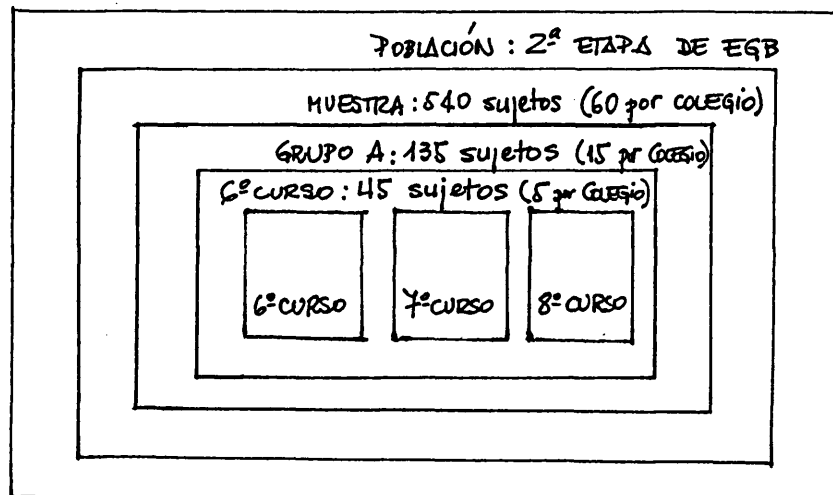
c. Los grupos de los Cursos 6º, 7º y 8º se eligen en cada Colegio por azar entre los varios que existen (en general 3 ó 4 por Centro). Como suelen estar agrupados de forma heterogénea en cada grupo, no hemos dado importancia a esta elección.

d. Para formar los grupos A, B, C y D, los alumnos del grupo de 6º (por ejemplo) son distribuidos según el criterio de numeración de la clase de acuerdo con esta secuencia:

- A: números 1-5-9-13-17
- B: números 2-6-10-14-18
- C: números 3-7-11-15-19
- D: números 4-8-12-16-20

De esta forma, los grupos de aplicación eran de 15 sujetos (5 de 6º, 5 de 7º y 5 de 8º). Los 15 hacían la "lectura" de las tres diapositivas correspondientes.

De una manera gráfica podríamos expresar así la selección de la muestra:



El tipo de muestreo elegido es, pues, combinado.

a. En cuanto a los cursos y Colegios se trata de un muestreo estratificado para los cursos y Colegios.

b. En cuanto a los sujetos de cada grupo hemos utilizado un muestreo aleatorio.

La población de niños escolarizados en Madrid en la 2ª etapa de EGB, según datos del Instituto Nacional de Estadística es de (9):

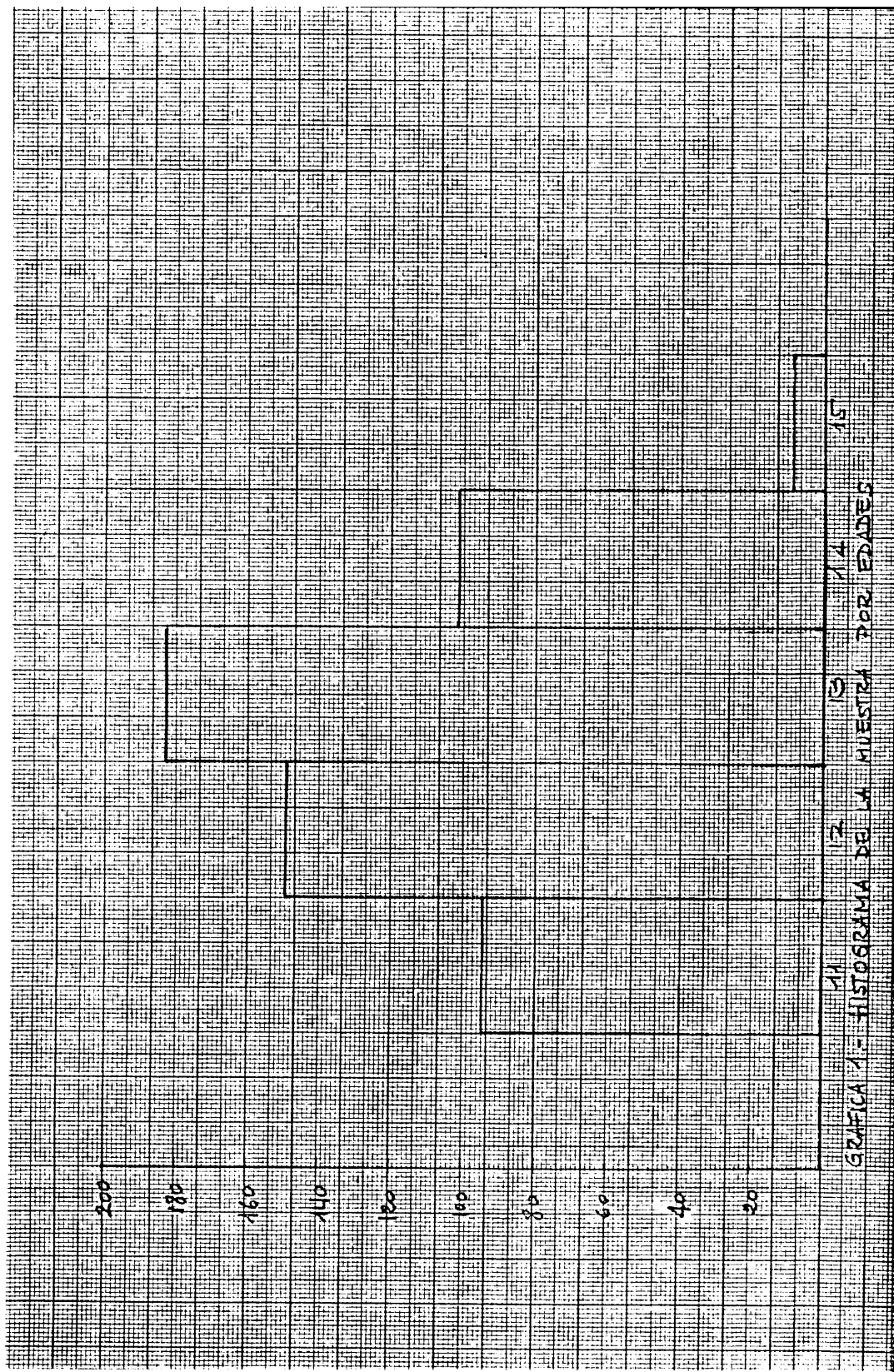
Tabla 1. Distribución de la población por cursos y sexo

| | NIÑOS | NIÑAS | TOTAL |
|----|--------|--------|---------|
| 6º | 31.716 | 30.349 | 62.065 |
| 7º | 30.937 | 29.756 | 60.693 |
| 8º | 29.398 | 29.514 | 58.912 |
| T | 92.051 | 89.619 | 181.670 |

(9) ESTADISTICA DE LA ENSEÑANZA, Delegación del Instituto Nacional de Estadística en el Ministerio de Educación y Ciencia, Curso 1977-1978.

TABLA 2.

| | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8 | | | 6 7 8</ | | |
|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|---------|--|--|
|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|---------|--|--|



8. El procedimiento

Preparado el material antedicho y formado el grupo de aplicación (A, B, C o D) se leen a los sujetos las siguientes instrucciones:

"Quiero pedirlos un pequeño favor para poder hacer un trabajo en la Universidad. Consiste en que hagais un comentario de tres diapositivas que se van a proyectar inmediatamente. No se trata de un examen. Cada uno puede escribir lo que desee.

Cada diapositiva permanecerá en pantalla mientras escribís en las hojas que os voy a entregar.

(ENTREGA DE PROTOCOLOS)

Rellenad los datos del comienzo.

Ahora vamos a proyectar la primera diapositiva. Tened en cuenta dos observaciones importantes:

1ª Como interesa solamente el comentario de cada uno, es necesario que no hagais reflexiones en voz alta. Por favor, haced el trabajo el silencio.

2ª Por el mismo motivo no debeis mirar lo que escriben los compañeros que están a vuestro lado.

Tenéis unos minutos para contestar. Si alguno no termina cuando se pasa a la siguiente, puede continuar haciendo lo que le falta después de terminar la 2ª. Empezamos."

Todas las aplicaciones se han realizado durante horas lectivas, por lo que los sujetos abandonaban la clase correspondiente para realizar este trabajo.

El experimentador ha sido el mismo en todas las aplicaciones, por considerar que se trata de una variable más que debíamos controlar.

ANALISIS E INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS

El material recogido ofrece una difícil cuantificación ya que las respuestas de los sujetos son de carácter abierto.

De todos modos, intentaremos establecer índices cuantificadores que nos permitan analizar los datos desde planteamientos estadísticos.

El carácter abierto de las respuestas o comentarios ofrece una indudable dificultad a la hora de cuantificar los resultados, pero supone una gran riqueza de sugerencias que no puede encasillarse fácilmente en categorías numéricas.

Realizaremos, pues, dos tipos de interpretación de los resultados:

1. Interpretación cuantitativa

- 1.1 Análisis de varianza de los resultados obtenidos en denotación y connotación, consideradas globalmente las respuestas en las condiciones 1, 2 y 3.
- 1.2 Influencia de las palabras en la "dirección" del campo semántico de los mensajes verboicónicos, mediante la prueba χ^2 .

2. Interpretación cualitativa

- 2.1 Análisis del campo semántico determinado por las palabras en la lectura del mensaje verboicónico. (Condiciones C_1 , C_2 , C_3 y D_1 , D_2 y D_3).
- 2.2 Reflexiones sobre los comentarios realizados por los sujetos en A (1, 2 y 3), B (1, 2 y 3), C (1, 2 y 3) y D (1, 2 y 3).

ANALISIS DE VARIANZA DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN DENOTACION Y CONNOTACION, CONSIDERADAS GLOBALMENTE LAS RESPUESTAS EN LAS SERIES 1, 2 y 3.

Abriremos la puerta de este apartado con una consideración de urgencia. No ha sido fácil la delimitación de rasgos denotativos y connotativos. He aquí algunas de las razones que confirman esta dificultad:

a. Respecto a la naturaleza de los índices

Existen dificultades para definir qué es denotación y qué es connotación. Hemos visto en un capítulo anterior los diversos enfoques y planteamientos que admite la cuestión. Podríamos considerar suficientemente claras algunas notas, sobre todo en el extremo del patrón clasificador. "Arbol grande" es obviamente consignable como un índice denotativo. "Me sugiere la idea de amistad" es un claro rasgo connotativo. Ambos se situarían en uno (X) y otro (Y) lado del patrón.

Pero hay zonas de ambigüedad considerable, sobre todo en los puntos intermedios. Cuando un sujeto dice, por ejemplo, "el árbol está solo", ¿se refiere a que no tiene otros al lado o a que el árbol se siente solitario? (Z).

X



Z

Y

b. Respecto a la extensión de los índices

"Arbol grande" podría considerarse un sólo índice ("arbol grande") o bien, dos ("arbol", "grande"). Hemos decidido tomar índices mínimos, irreductibles a otros menores. Tampoco en este caso existe claridad en el establecimiento de algunas unidades. Por ejemplo, en la frase "En ésta, angustia puede ser por no tener fruto o estar so-

lo", podríamos establecer dos índices connotativos ("En ésta, angustia puede ser por no tener fruto" -- "o por estar solo"), o bien uno solo (toda la frase).

c) Otra dificultad radica en la interrelación de aspectos, sobre todo en las explicaciones causales. "Esos dos árboles presentan temor por el desorden de sus ramas", dice un sujeto. Podríamos considerar toda la frase como un índice connotativo ya que se trata de algo que ha sido sugerido por la imagen. Pero también es cierto que la explicación "por el desorden de sus ramas" responde a una descripción del contenido icónico, en cuyo caso deberíamos considerar la frase como un rasgo denotativo. De todos modos hemos considerado que, en estos casos, la intencionalidad preferente es de tipo connotativo y que la referencia causal tiene un carácter subsidiario. Por eso hemos considerado estos casos como índices connotativos.

d) Cuando está presente en el mensaje una determinada palabra (por ejemplo, "muerte") y luego se hace referencia a ella en el comentario, consideramos que es denotación en el caso de que sencillamente se diga "aparece la palabra muerte". Entendemos que se hace una sencilla descripción de lo que se ve. Pero cuando la palabra suscita un sentimiento, una idea nueva, existiría connotación. (Por ejemplo: "La muerte me produce miedo", o "Todos los hombres tienen que morir").

A pesar de estas dificultades hemos realizado un análisis de los protocolos, clasificando las contestaciones en índices denotativos y connotativos que nos permitieran cuantificar las respuestas de los sujetos en atención a este factor. Para ello nos hemos servido de los siguientes criterios:

a) El resultado del estudio teórico que aparece en otro capítulo de este trabajo y que podríamos reducir (en

una simplificación casi abusiva) al siguiente criterio:

- DENOTACION: Aquello que se ve en el mensaje verbo-icónico, la descripción de lo que está presente.
- CONNOTACION: Aquello que no se ve en el mensaje, lo que está sugerido, lo que no está presente.

b) Los resultados de los trabajos sobre lectura de imagen realizados en la Campaña "Ojos nuevos para el cine", en los que participaron niños de toda España comprendidos entre los 10 y 14 años. Los protocolos analizados estudiando los rasgos denotativos y connotativos me han servido como ejercicio de clasificación, como comprobación de la posibilidad de contraste entre ambas vertientes y como factor auxiliar para el establecimiento de criterios objetivos para la delimitación. En un capítulo anterior se hace una división de índices denotativos y connotativos en la lectura de tres fotogramas.

c) Frecuentemente hemos acudido a otras personas para compensar la subjetividad de la interpretación de un solo evaluador. La "soledad experimental" ha sido atemperada con el análisis de un equipo, que ha decidido en casos de duda.

Hemos decidido -para efectuar el análisis de varianza- sumar las puntuaciones en denotación y connotación obtenidas en las condiciones 1, 2 y 3. Esto permite eliminar la influencia que el tipo de árbol puede tener en el peso de ambos factores.

Nos interesa estudiar si son significativas o no las diferencias existentes entre denotación y connotación a través de la comparación de las puntuaciones obtenidas.

Hemos elegido el análisis de varianza porque nos permite saber de una vez por todas si el conjunto de las medias son o no son significativas en sus diferencias.

Para la comparación de las medias de dos grupos hemos utilizado también la prueba F, aunque podría haber sido igualmente válida la prueba "t". En algunos casos lo hemos hecho así para comprobar la bondad de nuestros cálculos.

Utilizamos las puntuaciones medias de cada grupo (6º, 7º y 8º) en cada colegio. Por lo que nuestro error residual elimina los efectos de:

- a. Las variaciones de los individuos dentro de un grupo.
- b. Las variaciones entre los grupos (6º, 7º y 8º).
- c. Las variaciones entre los diversos Colegios.

Hemos de comprobar si existen diferencias entre los tratamientos A, B, C y D.

A continuación ofrecemos las tablas de resultados, agrupadas en tres bloques:

- a. Puntuaciones directas obtenidas en connotación y denotación por cada sujeto (tablas 3 a 14).
- b. Puntuaciones brutas obtenidas por los grupos 6º, 7º y 8º en cada serie. (Tablas 15 a 18).
- c. Puntuaciones medias de cada grupo (medias ponderadas) en denotación (tabla 19) y connotación (tabla 20). Téngase en cuenta que se han unido las puntuaciones obtenidas en las series 1, 2 y 3.

A₁: SAUCE SIN TEXTO

Tabla 3

| | S.J. PARQUE | | S.M. POZO | | D.R. SOPELA | | C. VERITAS | | HERESIANOS | |
|----|-------------|------|------------|------|-------------|------|------------|------|------------|------|
| | DEN. | CON. | DEN. | CON. | DEN. | CON. | DEN. | CON. | DEN. | CON. |
| 6º | 2 | 3 | 4 | 0 | 3 | 2 | 2 | 2 | 5 | 0 |
| | 1 | 4 | 2 | 0 | 7 | 0 | 0 | 5 | 4 | 0 |
| | 0 | 4 | 2 | 1 | 2 | 1 | 6 | 1 | 5 | 1 |
| | 1 | 2 | 3 | 0 | 5 | 0 | 6 | 1 | 6 | 0 |
| | 2 | 3 | 4 | 0 | 3 | 0 | 6 | 0 | 5 | 0 |
| 7º | 0 | 6 | 4 | 1 | 0 | 5 | 0 | 3 | 0 | 6 |
| | 4 | 5 | 1 | 1 | 4 | 2 | 4 | 1 | 0 | 3 |
| | 7 | 1 | 1 | 0 | 0 | 5 | 4 | 1 | 2 | 5 |
| | 4 | 4 | 2 | 0 | 4 | 6 | 0 | 5 | 1 | 2 |
| | 0 | 5 | 3 | 0 | 3 | 0 | 0 | 2 | 3 | 0 |
| 8º | 5 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 |
| | 0 | 5 | 3 | 0 | 1 | 5 | 1 | 1 | 0 | 4 |
| | 0 | 6 | 2 | 2 | 1 | 6 | 0 | 3 | 0 | 3 |
| | 5 | 1 | 3 | 0 | 3 | 3 | 2 | 2 | 0 | 5 |
| | 0 | 7 | 5 | 1 | 4 | 0 | 5 | 1 | 2 | 3 |
| | P. HIERRO | | C. HERRERA | | CEU | | ESCOLAPIAS | | | |
| | DEN. | CON. | DEN. | CON. | DEN. | CON. | DEN. | CON. | DEN. | CON. |
| 6º | 3 | 0 | 3 | 4 | 3 | 2 | 0 | 7 | | |
| | 3 | 1 | 10 | 1 | 7 | 1 | 4 | 5 | | |
| | 3 | 0 | 2 | 1 | 5 | 3 | 1 | 3 | | |
| | 3 | 2 | 2 | 5 | 3 | 3 | 4 | 2 | | |
| | 2 | 1 | 3 | 0 | 3 | 1 | 6 | 1 | | |
| 7º | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 4 | 0 | 10 | | |
| | 0 | 6 | 1 | 5 | 2 | 1 | 0 | 4 | | |
| | 3 | 5 | 0 | 3 | 0 | 2 | 0 | 3 | | |
| | 3 | 0 | 7 | 1 | 0 | 4 | 4 | 5 | | |
| | 2 | 3 | 6 | 0 | 0 | 4 | 4 | 2 | | |
| 8º | 2 | 1 | 3 | 0 | 1 | 3 | 7 | 2 | | |
| | 2 | 3 | 7 | 3 | 2 | 4 | 1 | 5 | | |
| | 1 | 5 | 5 | 3 | 7 | 0 | 3 | 2 | | |
| | 2 | 1 | 7 | 2 | 1 | 4 | 3 | 7 | | |
| | 0 | 5 | 5 | 5 | 3 | 4 | 1 | 4 | | |

A₂: ENCINA SIN TEXTO

Tabla 4

| | S.J. PARQUE | S.H. POZO | D.R. SOPEÑA | C. VERITAS | MESESIANOS |
|----|----------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|
| | DEM. CON. | DEM. CON. | DEM. CON. | DEM. CON. | DEM. CON. |
| 6 | 2 3 1 4 0 5 2 2 0 1 | 4 0 5 0 2 0 4 0 2 4 | 4 1 6 0 4 0 5 0 3 0 | 4 3 0 3 7 1 5 2 0 4 | 7 0 3 1 6 1 6 0 4 1 |
| 7 | 1 4 2 4 11 5 5 2 1 4 | 5 1 4 1 2 0 2 1 4 0 | 0 3 4 2 0 5 2 3 3 0 | 0 2 6 2 1 2 0 6 0 3 | 0 5 1 3 2 5 4 2 2 4 |
| 8 | 2 1 0 3 0 4 6 1 0 6 | 4 1 3 1 3 1 4 1 5 0 | 2 4 2 2 2 3 2 2 4 3 | 2 2 2 3 0 3 2 3 5 2 | 4 7 2 6 0 5 1 4 0 4 |
| | P. FIERRO | C. HERRERA | CEU | ESCOLAPIAS | |
| | DEM. CON. | DEM. CON. | DEM. CON. | DEM. CON. | DEM. CON. |
| 6º | 3 3 6 0 7 1 3 3 2 3 | 5 1 5 3 3 0 1 4 5 0 | 5 2 4 1 5 1 4 1 4 2 | 5 5 5 1 5 1 6 3 1 5 | |
| 7º | 8 2 2 3 0 6 2 2 2 2 | 4 4 2 5 0 3 5 0 4 2 | 1 4 2 2 0 4 2 6 4 4 | 0 10 2 3 2 3 3 4 6 1 | |
| 8º | 3 2 2 1 3 2 4 2 1 4 | 2 1 7 3 1 5 6 2 5 3 | 5 2 2 5 6 0 3 1 5 2 | 7 1 1 3 4 1 8 4 1 3 | |

A₃: ARBOLES DE ADORNO SIN TEXTO

Tabla 5

| S.J. PARQUE | | S.M. POZO | | D.R. SOFERA | | C. VERITAS | | MELESIAOS | | |
|-------------|---|-----------|----|-------------|---|------------|----|-----------|---|---|
| DEN. CON. | | DEN. CON. | | DEN. CON. | | DEN. CON. | | DEN. CON. | | |
| 6 | 0 | 4 | 4 | 0 | 5 | 1 | 1 | 3 | 5 | 0 |
| | 0 | 4 | 5 | 0 | 5 | 0 | 0 | 5 | 3 | 0 |
| | 1 | 2 | 5 | 0 | 6 | 0 | 6 | 0 | 5 | 0 |
| | 2 | 0 | 3 | 1 | 6 | 1 | 4 | 1 | 7 | 0 |
| | 2 | 2 | 3 | 1 | 7 | 0 | 0 | 5 | 4 | 1 |
| 7 | 0 | 5 | 8 | 0 | 2 | 5 | 0 | 2 | 0 | 6 |
| | 3 | 4 | 2 | 0 | 7 | 1 | 7 | 1 | 2 | 2 |
| | 6 | 2 | 4 | 0 | 0 | 7 | 6 | 1 | 3 | 3 |
| | 3 | 4 | 1 | 2 | 4 | 3 | 0 | 6 | 5 | 2 |
| | 0 | 4 | 4 | 0 | 2 | 0 | 6 | 3 | 5 | 1 |
| 8 | 2 | 5 | 3 | 3 | 3 | 2 | 7 | 2 | 4 | 5 |
| | 0 | 5 | 3 | 1 | 3 | 3 | 0 | 2 | 0 | 1 |
| | 0 | 4 | 4 | 1 | 1 | 4 | 2 | 6 | 0 | 1 |
| | 7 | 0 | 4 | 0 | 4 | 2 | 5 | 2 | 1 | 3 |
| | 0 | 6 | 3 | 2 | 7 | 0 | 3 | 3 | 2 | 7 |
| P. HIERRO | | C.HERRERA | | CEU | | ESCOLAPIAS | | | | |
| DEN. CON. | | DEN. CON. | | DEN. CON. | | DEN. CON. | | DEN. CON. | | |
| 6º | 5 | 1 | 8 | 0 | 3 | 2 | 0 | 6 | | |
| | 4 | 1 | 11 | 0 | 6 | 1 | 7 | 1 | | |
| | 4 | 0 | 5 | 1 | 3 | 5 | 2 | 3 | | |
| | 3 | 1 | 3 | 1 | 5 | 0 | 8 | 0 | | |
| | 3 | 2 | 6 | 1 | 2 | 2 | 8 | 0 | | |
| 7º | 4 | 2 | 7 | 2 | 5 | 3 | 1 | 7 | | |
| | 0 | 4 | 2 | 6 | 1 | 2 | 1 | 4 | | |
| | 1 | 4 | 0 | 2 | 7 | 0 | 1 | 4 | | |
| | 3 | 1 | 7 | 2 | 0 | 6 | 0 | 4 | | |
| | 3 | 2 | 3 | 0 | 3 | 4 | 7 | 2 | | |
| 8º | 5 | 1 | 4 | 2 | 3 | 1 | 8 | 2 | | |
| | 3 | 2 | 8 | 5 | 2 | 3 | 0 | 2 | | |
| | 2 | 2 | 3 | 3 | 9 | 1 | 10 | 0 | | |
| | 2 | 3 | 6 | 1 | 2 | 3 | 11 | 3 | | |
| | 0 | 4 | 6 | 3 | 3 | 3 | 0 | 2 | | |

B₁: SAUCE CON TEXTO REDUNDANTE

Tabla 6

| | S.J. PARQUE | S.M. POZO | D.R. SOPEÑA | C. VERITAS | MEMESIA COS |
|----|-------------|------------|-------------|------------|-------------|
| | DEN. CON. | DEN. CON. | DEN. CON. | DEN. CON. | DEN. CON. |
| 6 | 0 7 | 0 2 | 1 4 | 3 2 | 1 2 |
| | 8 2 | 2 3 | 6 0 | 6 1 | 4 1 |
| | 5 5 | 4 0 | 3 0 | 3 2 | 1 3 |
| | 4 0 | 3 0 | 4 1 | 4 3 | 0 4 |
| | 0 4 | 6 3 | 1 6 | 3 2 | 0 3 |
| 7 | 4 4 | 3 0 | 5 1 | 4 1 | 0 4 |
| | 3 5 | 5 0 | 1 5 | 7 0 | 1 3 |
| | 2 4 | 3 1 | 5 1 | 4 1 | 0 4 |
| | 0 6 | 3 2 | 0 3 | 5 1 | 4 1 |
| | 1 8 | 0 3 | 1 3 | 5 1 | 6 1 |
| 8 | 1 6 | 0 3 | 3 1 | 0 2 | 6 0 |
| | 0 4 | 3 1 | 0 4 | 2 8 | 2 4 |
| | 0 2 | 4 1 | 1 3 | 1 5 | 3 3 |
| | 0 5 | 1 2 | 1 2 | 0 10 | 6 1 |
| | 0 5 | 2 2 | 0 4 | 0 9 | 2 2 |
| | P. HIERRO | C. HERRERA | CEU | ESCOLAPIAS | |
| | DEN. CON. | DEN. CON. | DEN. CON. | DEN. CON. | DEN. CON. |
| 6º | 0 4 | 1 3 | 6 0 | 0 9 | |
| | 5 1 | 3 2 | 3 1 | 3 0 | |
| | 3 3 | 0 2 | 7 0 | 7 0 | |
| | 4 0 | 6 0 | 5 0 | 1 4 | |
| | 3 4 | 2 3 | 2 1 | 1 4 | |
| 7º | 6 0 | 0 4 | 3 2 | 4 2 | |
| | 5 1 | 0 3 | 4 3 | 2 1 | |
| | 3 5 | 1 3 | 0 2 | 1 4 | |
| | 4 1 | 0 4 | 4 1 | 1 6 | |
| | 6 3 | 2 5 | 0 6 | 2 2 | |
| 8º | 0 4 | 4 3 | 1 3 | 0 3 | |
| | 1 3 | 1 2 | 4 0 | 0 4 | |
| | 2 4 | 0 3 | 0 4 | 4 3 | |
| | 8 4 | 5 2 | 8 0 | 4 1 | |
| | 2 4 | 2 2 | 3 2 | 0 8 | |

B₂: ENCINA CON TEXTO REDUNDANTE

Tabla 7

| | S.J. PARQUE | S.M. POZO | D.R. SOPEÑA | C. VERITAS | MESESIANOS |
|----|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|
| | DEN. CON. | DEN. CON. | DEN. CON. | DEN. CON. | DEN. CON. |
| 6 | 0 4 3 3 3 2 3 1 0 4 | 0 2 2 0 4 0 3 0 3 4 | 0 3 5 0 0 2 7 0 1 4 | 5 0 7 1 5 1 7 0 9 0 | 5 2 4 1 1 1 0 4 0 3 |
| 7 | 3 4 4 3 6 4 1 5 2 8 | 2 0 2 1 2 0 2 2 0 1 | 1 3 3 0 3 0 0 3 0 4 | 2 2 7 0 4 1 6 0 6 0 | 0 8 0 4 0 4 0 4 8 1 |
| 8 | 3 3 0 4 0 5 0 4 1 4 | 2 1 1 1 3 2 0 2 3 0 | 3 1 0 4 0 3 1 1 1 3 | 0 2 3 11 1 3 0 8 0 10 | 5 1 0 7 3 4 5 4 1 4 |
| | P. SIERRA | C. HERRERA | CEU | ESCOLAPIAS | |
| | DEN. CON. | DEN. CON. | DEN. CON. | DEN. CON. | DEN. CON. |
| 6º | 3 3 4 1 2 5 7 0 5 2 | 2 3 3 2 1 5 6 0 2 3 | 6 0 0 3 6 0 5 1 4 2 | 2 7 1 6 6 0 2 3 0 8 | |
| 7º | 6 0 5 1 0 6 3 3 4 3 | 0 3 3 4 2 3 0 3 4 3 | 6 1 3 4 1 2 4 3 1 5 | 0 3 4 0 3 4 3 6 2 7 | |
| 8º | 0 5 4 2 3 3 3 5 0 3 | 3 1 1 4 0 1 3 2 0 4 | 1 4 8 0 3 2 0 6 1 3 | 0 5 1 3 6 2 2 4 0 7 | |

B₃: ARBOLES DE ADORNO CON TEXTO REDUNDANTE

Tabla 8

| | S.J. PARQUE | S.M. POZO | D.R. SOFERA | C. VERITAS | MEMESIA COS |
|----|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| | DEB. CON. | DEB. CON. | DEB. CON. | DEB. CON. | DEB. CON. |
| 6 | 0 9 3 4 1 4 4 0 2 1 | 0 3 1 2 6 0 5 3 6 3 | 2 3 3 0 1 2 5 0 0 4 | 8 0 5 0 4 1 8 1 9 1 | 6 0 7 1 3 0 0 6 0 3 |
| 7 | 0 3 0 6 4 7 2 4 0 6 | 2 2 5 0 4 1 2 2 0 2 | 2 8 7 0 4 0 0 2 0 4 | 6 3 5 0 9 0 4 2 7 0 | 0 5 2 1 0 5 4 2 8 0 |
| 8 | 3 8 0 2 0 3 0 3 0 4 | 1 3 1 3 0 4 3 3 3 2 | 2 0 0 5 0 4 1 2 1 3 | 0 2 0 5 0 6 0 9 2 7 | 1 0 3 3 4 7 0 8 4 5 |
| | P. NERRO | G. HERRERA | CEU | ESCOLAPIAS | |
| | DEB. CON. | DEB. CON. | DEB. CON. | DEB. CON. | DEB. CON. |
| 6º | 0 5 3 2 3 4 7 0 1 5 | 1 3 7 0 1 2 8 0 2 4 | 6 1 3 0 9 0 5 2 2 2 | 1 9 5 0 4 1 1 2 1 3 | |
| 7º | 8 0 8 0 7 2 2 3 8 3 | 0 4 0 3 0 2 0 3 0 4 | 3 1 1 6 2 1 1 2 0 4 | 3 2 2 0 1 8 1 2 3 3 | |
| 8º | 0 5 1 3 0 5 1 6 0 3 | 2 4 1 2 0 3 2 4 1 3 | 0 5 6 0 0 3 0 7 1 3 | 0 3 1 3 4 3 2 2 0 4 | |

C₁: SAUCE CON TEXTO CONECTADO

Tabla 9

| | S.J. PARQUE | S.M. POZO | D.R. SOFERA | C. VERITAS | MEMESIANOS |
|----|-------------|------------|-------------|------------|------------|
| | DEN. CON. | DEN. CON. | DEN. CON. | DEN. CON. | DEN. CON. |
| 6 | 2 3 | 5 1 | 1 3 | 0 3 | 0 5 |
| | 7 3 | 2 1 | 1 3 | 1 2 | 0 4 |
| | 4 1 | 0 4 | 3 3 | 0 4 | 0 3 |
| | 2 4 | 1 3 | 1 3 | 3 2 | 1 4 |
| | 0 2 | 1 1 | 0 3 | 0 2 | 0 6 |
| 7 | 1 3 | 2 3 | 3 4 | 2 1 | 0 3 |
| | 2 4 | 0 3 | 1 4 | 2 3 | 0 4 |
| | 5 3 | 2 2 | 2 4 | 3 1 | 0 4 |
| | 2 4 | 4 1 | 0 5 | 2 2 | 0 7 |
| | 2 3 | 3 3 | 0 6 | 3 1 | 0 5 |
| 8 | 0 11 | 0 3 | 1 4 | 2 7 | 0 2 |
| | 2 3 | 2 1 | 3 1 | 3 5 | 3 3 |
| | 0 5 | 0 2 | 4 3 | 2 5 | 0 5 |
| | 0 2 | 0 3 | 3 3 | 5 2 | 0 4 |
| | 0 5 | 1 1 | 1 4 | 0 4 | 2 2 |
| | P. HIERRO | C. HERRERA | CEU | ESCOLAPIAS | |
| | DEN. CON. | DEN. CON. | DEN. CON. | DEN. CON. | DEN. CON. |
| 6º | 0 3 | 1 3 | 3 1 | 5 1 | |
| | 2 4 | 4 2 | 1 2 | 3 1 | |
| | 1 4 | 5 3 | 0 4 | 1 3 | |
| | 0 3 | 7 2 | 0 3 | 2 5 | |
| | 3 2 | 2 4 | 0 4 | 2 3 | |
| 7º | 2 4 | 1 7 | 1 3 | 1 3 | |
| | 0 5 | 3 2 | 0 1 | 0 4 | |
| | 0 2 | 1 2 | 2 2 | 0 3 | |
| | 0 4 | 1 2 | 0 2 | 0 6 | |
| | 3 4 | 3 5 | 0 1 | 0 7 | |
| 8º | 1 4 | 1 4 | 0 4 | 1 2 | |
| | 0 6 | 0 6 | 0 4 | 1 9 | |
| | 1 5 | 0 2 | 0 4 | 0 4 | |
| | 0 5 | 1 5 | 1 2 | 0 2 | |
| | 1 3 | 1 1 | 0 3 | 1 4 | |

C₂: ENCINA CON TEXTO CONECTADO

Tabla 10

| | S.J. PARQUE | S.M. POZO | D.R. SOFENA | C. VERITAS | MESESIA COS |
|----------------|-------------|------------|-------------|------------|-------------|
| | DEN. CON. | DEN. CON. | DEN. CON. | DEN. CON. | DEN. CON. |
| 6 | 5 1 | 4 2 | 5 3 | 2 4 | 0 6 |
| | 10 2 | 5 1 | 0 2 | 1 2 | 0 3 |
| | 5 1 | 0 2 | 1 3 | 2 2 | 0 4 |
| | 5 3 | 1 2 | 3 3 | 2 4 | 0 2 |
| | 0 2 | 1 1 | 2 5 | 0 5 | 1 4 |
| 7 | 2 3 | 0 4 | 2 5 | 2 4 | 0 8 |
| | 1 2 | 2 4 | 1 5 | 2 5 | 0 6 |
| | 1 2 | 3 2 | 1 8 | 8 0 | 1 5 |
| | 0 7 | 3 2 | 0 5 | 3 3 | 0 6 |
| | 4 4 | 2 3 | 0 5 | 9 2 | 0 5 |
| 8 | 2 6 | 0 2 | 1 4 | 2 6 | 0 5 |
| | 0 3 | 3 2 | 1 4 | 4 6 | 2 5 |
| | 0 3 | 1 2 | 6 1 | 6 4 | 0 4 |
| | 0 3 | 1 2 | 0 6 | 4 2 | 0 4 |
| | 0 5 | 1 2 | 4 2 | 1 1 | 0 6 |
| | P. HIERRO | C. HERRERA | CEU | ESCOLAPIAS | |
| | DEN. CON. | DEN. CON. | DEN. CON. | DEN. CON. | DEN. CON. |
| 6 ^a | 2 1 | 2 2 | 3 1 | 7 0 | |
| | 6 2 | 3 1 | 1 4 | 7 0 | |
| | 4 2 | 5 1 | 0 4 | 0 2 | |
| | 0 3 | 7 0 | 0 5 | 1 3 | |
| | 1 4 | 4 0 | 0 3 | 4 3 | |
| 7 ^a | 0 6 | 0 5 | 1 2 | 0 5 | |
| | 5 0 | 1 4 | 0 2 | 0 2 | |
| | 0 3 | 2 6 | 2 3 | 0 5 | |
| | 3 4 | 0 4 | 0 3 | 3 6 | |
| | 1 3 | 0 2 | 0 2 | 6 2 | |
| 8 ^a | 4 1 | 4 2 | 0 3 | 1 2 | |
| | 0 4 | 0 4 | 0 3 | 1 6 | |
| | 2 4 | 2 3 | 0 4 | 0 6 | |
| | 1 6 | 2 4 | 3 1 | 3 1 | |
| | 3 2 | 0 2 | 0 3 | 2 5 | |

C₃: ARBOLES DE ADORNO CON TEXTO CONECTADO

Tabla 11

| | S.J. PARQUE | S.M. POZO | D.R. SOPEÑA | C. VERITAS | HERNANDEZ |
|----|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|
| | DEN. CON. | DEN. CON. | DEN. CON. | DEN. CON. | DEN. CON. |
| 6 | 2 3 6 0 6 2 1 2 0 1 | 7 2 1 3 3 2 1 4 0 2 | 4 3 1 1 3 3 1 4 2 4 | 0 4 0 4 0 3 1 4 0 4 | 0 5 0 3 0 6 0 3 0 4 |
| 7 | 0 6 1 3 2 1 1 3 2 4 | 4 2 0 4 0 3 0 4 1 3 | 3 3 0 3 2 3 0 5 0 3 | 4 3 0 4 9 0 2 3 11 1 | 3 3 0 3 0 4 2 3 0 3 |
| 8 | 0 9 0 4 0 3 0 3 0 2 | 0 2 3 1 2 3 0 3 0 2 | 2 3 0 4 0 5 1 3 3 1 | 1 7 5 5 4 2 5 2 0 2 | 0 3 3 8 0 5 3 4 0 2 |
| | P. HIERRO | C. HERRERA | CEU | ESCOLAPIAS | |
| | DEN. CON. | DEN. CON. | DEN. CON. | DEN. CON. | DEN. CON. |
| 6º | 7 0 2 1 0 4 2 4 0 5 | 0 4 5 1 1 1 3 1 3 2 | 2 1 0 3 0 4 0 4 0 4 | 0 3 3 4 0 5 0 5 1 2 | |
| 7º | 1 2 1 2 0 2 0 7 0 6 | 0 4 2 4 2 2 1 3 3 4 | 0 2 0 2 0 4 2 1 0 1 | 0 5 1 3 0 3 2 3 1 4 | |
| 8º | 1 3 0 3 1 3 3 2 2 4 | 3 2 0 8 2 1 0 3 2 1 | 0 2 0 3 0 5 2 1 0 2 | 1 5 2 4 1 5 1 4 3 2 | |

D₁: SAUCE CON TEXTO DESCONECTADO

Tabla 12

| | S.J. PARQUE | S.H. POZO | D.R. SOPENA | C. VERITAS | TERESIA COS |
|----|-------------|------------|-------------|------------|-------------|
| | DEN. CON. | DEN. CON. | DEN. CON. | DEN. CON. | DEN. CON. |
| 6 | 0 2 | 3 0 | 0 3 | 2 2 | 5 0 |
| | 1 2 | 2 0 | 4 2 | 1 6 | 6 0 |
| | 3 1 | 1 2 | 2 3 | 1 3 | 1 5 |
| | 1 2 | 4 1 | 5 4 | 0 6 | 0 6 |
| | 2 0 | 2 0 | 0 2 | 1 3 | 2 1 |
| 7 | 0 2 | 2 0 | 0 5 | 2 3 | 2 1 |
| | 0 3 | 0 1 | 0 3 | 2 2 | 1 2 |
| | 0 1 | 3 1 | 0 2 | 2 2 | 0 5 |
| | 0 1 | 3 0 | 5 2 | 1 2 | 0 4 |
| | 0 3 | 3 0 | 2 6 | 0 4 | 2 2 |
| 8 | 0 1 | 4 2 | 2 5 | 0 8 | 0 3 |
| | 0 2 | 0 4 | 4 2 | 4 4 | 0 4 |
| | 0 3 | 1 4 | 0 5 | 7 2 | 0 3 |
| | 0 3 | 0 2 | 3 0 | 1 12 | 4 0 |
| | 0 2 | 2 2 | 0 3 | 5 1 | 0 3 |
| | P. HIERRO | C. HERRERA | CEU | ESCOLAPIAS | |
| | DEN. CON. | DEN. CON. | DEN. CON. | DEN. CON. | DEN. CON. |
| 6º | 2 4 | 3 1 | 1 3 | 3 3 | |
| | 4 2 | 3 5 | 0 2 | 0 1 | |
| | 0 5 | 1 4 | 3 2 | 3 0 | |
| | 0 1 | 2 5 | 0 4 | 2 4 | |
| | 0 3 | 4 1 | 1 2 | 3 3 | |
| 7º | 5 2 | 2 3 | 0 1 | 2 1 | |
| | 0 3 | 3 2 | 0 1 | 0 5 | |
| | 1 3 | 2 4 | 0 5 | 3 3 | |
| | 0 3 | 1 2 | 0 3 | 0 3 | |
| | 2 3 | 0 4 | 0 1 | 2 3 | |
| 8º | 0 3 | 1 2 | 2 3 | 1 5 | |
| | 4 2 | 2 5 | 3 3 | 0 9 | |
| | 0 7 | 1 4 | 2 5 | 0 3 | |
| | 0 4 | 1 6 | 3 5 | 0 4 | |
| | 0 4 | 2 4 | 0 4 | 0 4 | |

D₂: ENCINA CON TEXTO DESCONECTADO

Tabla 13

| | S.J. PARQUE | S.H. POZO | D.R. SOPERA | C. VERITAS | MESESIANOS |
|----|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|
| | DEN. CON. | DEN. CON. | DEN. CON. | DEN. CON. | DEN. CON. |
| 6 | 0 2 0 5 4 2 1 2 5 3 | 2 0 2 1 1 3 2 1 1 1 | 0 3 0 4 2 4 6 2 0 2 | 0 2 1 4 0 4 0 3 2 3 | 6 0 5 1 5 2 0 6 3 2 |
| 7 | 0 2 0 4 0 4 0 1 0 1 | 1 1 0 1 1 2 3 0 4 1 | 0 3 0 4 1 2 3 3 0 3 | 3 6 0 3 4 3 1 2 0 2 | 4 3 2 1 0 6 4 2 3 3 |
| 8 | 1 2 0 5 0 3 0 4 0 3 | 4 2 0 2 1 2 0 3 2 3 | 0 2 2 2 2 2 4 0 2 2 | 2 5 2 1 4 2 1 8 4 2 | 0 3 0 7 0 4 3 1 0 3 |
| | P. HIERRO | C. HERRERA | CEU | ESCOLAPIAS | |
| | DEN. CON. | DEN. CON. | DEN. CON. | DEN. CON. | DEN. CON. |
| 6º | 0 6 2 2 2 3 2 1 0 3 | 3 5 2 6 3 2 2 3 3 0 | 0 2 0 3 5 5 0 3 1 3 | 2 3 0 1 1 1 3 2 6 0 | |
| 7º | 4 3 0 4 1 4 1 2 0 3 | 0 3 2 2 0 3 2 4 0 2 | 0 4 0 2 0 5 0 2 3 1 | 3 8 2 4 1 8 1 5 2 4 | |
| 8º | 0 1 0 3 0 5 1 2 0 3 | 0 3 1 4 2 2 3 3 0 3 | 2 1 2 1 0 3 2 3 2 4 | 2 3 1 5 2 6 0 10 0 5 | |

D₃: ARBOLES DE ADORNO CON TEXTO DESCONECTADO Tabla 14

| | S.J. PARQUE | S.H. POZO | D.R. SOPENA | C. VERITAS | HERNANDEZ |
|----|-------------|------------|-------------|------------|-----------|
| | DEN. CON. | DEN. CON. | DEN. CON. | DEN. CON. | DEN. CON. |
| 6 | 0 2 | 4 0 | 0 1 | 1 3 | 4 0 |
| | 0 3 | 2 2 | 0 6 | 3 4 | 1 3 |
| | 2 2 | 4 0 | 2 3 | 3 2 | 0 0 |
| | 0 5 | 3 0 | 10 2 | 0 6 | 2 6 |
| | 1 2 | 2 0 | 0 4 | 2 3 | 6 0 |
| 7 | 0 1 | 2 0 | 0 5 | 2 5 | 3 5 |
| | 0 3 | 2 1 | 0 4 | 0 3 | 1 2 |
| | 0 2 | 2 1 | 1 3 | 4 6 | 0 8 |
| | 0 2 | 2 2 | 2 3 | 1 4 | 3 8 |
| | 0 3 | 4 0 | 6 3 | 1 4 | 3 1 |
| 8 | 0 2 | 3 2 | 1 5 | 2 7 | 2 4 |
| | 0 3 | 1 2 | 4 2 | 3 2 | 0 5 |
| | 0 5 | 0 1 | 1 4 | 5 1 | 0 3 |
| | 0 3 | 2 3 | 3 1 | 3 4 | 5 0 |
| | 0 3 | 1 2 | 0 3 | 6 3 | 0 2 |
| | P. HIERRO | C. HERRERA | CEU | ESCOLAPIAS | |
| | DEN. CON. | DEN. CON. | DEN. CON. | DEN. CON. | DEN. CON. |
| 6º | 0 4 | 1 3 | 0 6 | 3 4 | |
| | 4 4 | 6 0 | 0 3 | 0 3 | |
| | 0 6 | 2 3 | 3 5 | 3 1 | |
| | 0 2 | 1 5 | 0 7 | 1 3 | |
| | 0 4 | 9 0 | 0 3 | 7 1 | |
| 7º | 0 4 | 1 3 | 0 2 | 2 3 | |
| | 0 5 | 3 5 | 0 1 | 0 7 | |
| | 0 2 | 1 6 | 0 4 | 1 6 | |
| | 1 1 | 0 6 | 0 4 | 0 4 | |
| | 0 3 | 0 5 | 0 2 | 0 5 | |
| 8º | 0 2 | 0 2 | 2 2 | 1 3 | |
| | 0 3 | 2 4 | 1 3 | 0 3 | |
| | 0 4 | 2 1 | 0 6 | 3 3 | |
| | 0 2 | 4 3 | 2 2 | 0 3 | |
| | 0 2 | 1 3 | 0 3 | 2 3 | |

Tabla 15

| | | A ₁ | | A ₂ | | A ₃ | |
|------------|----|----------------|-------|----------------|-------|----------------|-------|
| | | DEN. | CONN. | DEN. | CONN. | DEN. | CONN. |
| S.J.Parque | 6º | 6 | 16 | 5 | 15 | 5 | 12 |
| | 7º | 15 | 21 | 20 | 19 | 12 | 19 |
| | 8º | 10 | 21 | 8 | 15 | 9 | 20 |
| Sta.M.Pozo | 6º | 15 | 1 | 17 | 4 | 20 | 2 |
| | 7º | 11 | 2 | 17 | 3 | 19 | 2 |
| | 8º | 13 | 4 | 19 | 4 | 17 | 5 |
| D.R.Sopeña | 6º | 20 | 3 | 22 | 1 | 29 | 2 |
| | 7º | 11 | 18 | 9 | 13 | 15 | 16 |
| | 8º | 11 | 16 | 12 | 14 | 18 | 11 |
| C.Veritas | 6º | 14 | 13 | 16 | 13 | 11 | 14 |
| | 7º | 8 | 12 | 7 | 15 | 19 | 13 |
| | 8º | 9 | 8 | 11 | 13 | 17 | 15 |
| Menesianos | 6º | 25 | 1 | 23 | 3 | 24 | 1 |
| | 7º | 6 | 16 | 9 | 19 | 15 | 14 |
| | 8º | 5 | 17 | 7 | 25 | 7 | 17 |
| P. Hierro | 6º | 14 | 4 | 21 | 10 | 19 | 5 |
| | 7º | 11 | 15 | 14 | 15 | 11 | 13 |
| | 8º | 7 | 15 | 13 | 14 | 12 | 12 |
| C. Herrera | 6º | 20 | 11 | 19 | 8 | 33 | 3 |
| | 7º | 16 | 12 | 15 | 14 | 19 | 12 |
| | 8º | 27 | 13 | 21 | 14 | 27 | 14 |
| CEU | 6º | 21 | 10 | 22 | 7 | 19 | 10 |
| | 7º | 3 | 14 | 9 | 20 | 16 | 15 |
| | 8º | 14 | 15 | 21 | 10 | 19 | 11 |
| Escolapias | 6º | 15 | 18 | 22 | 15 | 25 | 10 |
| | 7º | 8 | 24 | 13 | 20 | 10 | 21 |
| | 8º | 15 | 20 | 21 | 12 | 29 | 9 |

Tabla 16

| | | B ₁ | | B ₂ | | B ₃ | |
|------------|----|----------------|-------|----------------|-------|----------------|-------|
| | | DEN. | CONN. | DEN. | CONN. | DEN. | CONN. |
| S.J.Parque | 6º | 17 | 18 | 9 | 14 | 10 | 13 |
| | 7º | 10 | 27 | 13 | 24 | 6 | 26 |
| | 8º | 1 | 22 | 4 | 20 | 3 | 20 |
| Sta.M.Pozo | 6º | 15 | 8 | 12 | 6 | 13 | 11 |
| | 7º | 14 | 6 | 8 | 4 | 13 | 7 |
| | 8º | 10 | 9 | 9 | 6 | 8 | 15 |
| D.R.Sopeña | 6º | 15 | 11 | 13 | 9 | 11 | 9 |
| | 7º | 12 | 13 | 7 | 10 | 13 | 14 |
| | 8º | 5 | 14 | 5 | 12 | 4 | 14 |
| C.Veritas | 6º | 19 | 10 | 33 | 2 | 34 | 3 |
| | 7º | 25 | 4 | 25 | 3 | 31 | 5 |
| | 8º | 3 | 34 | 4 | 34 | 2 | 29 |
| Menesianos | 6º | 10 | 13 | 10 | 11 | 13 | 10 |
| | 7º | 11 | 13 | 8 | 21 | 14 | 13 |
| | 8º | 19 | 10 | 14 | 20 | 12 | 24 |
| P. Hierro | 6º | 15 | 12 | 21 | 11 | 14 | 13 |
| | 7º | 24 | 10 | 18 | 13 | 33 | 8 |
| | 8º | 13 | 19 | 10 | 18 | 2 | 22 |
| C. Herrera | 6º | 12 | 10 | 14 | 13 | 19 | 9 |
| | 7º | 3 | 19 | 9 | 15 | 0 | 13 |
| | 8º | 12 | 12 | 7 | 12 | 6 | 15 |
| CEU | 6º | 23 | 3 | 21 | 6 | 25 | 5 |
| | 7º | 11 | 14 | 15 | 15 | 7 | 14 |
| | 8º | 15 | 9 | 13 | 15 | 7 | 18 |
| Escolapias | 6º | 12 | 17 | 11 | 24 | 12 | 15 |
| | 7º | 10 | 15 | 12 | 20 | 10 | 15 |
| | 8º | 8 | 19 | 9 | 21 | 7 | 15 |

452

Tabla 17

| | | C ₁ | | C ₂ | | C ₃ | |
|------------|----|----------------|-------|----------------|-------|----------------|-------|
| | | DEN. | COHN. | DEN. | COHN. | DEN. | COHN. |
| S.J.Parque | 6º | 15 | 13 | 25 | 9 | 15 | 8 |
| | 7º | 12 | 17 | 3 | 18 | 6 | 17 |
| | 8º | 2 | 23 | 2 | 20 | 0 | 21 |
| Sta.M.Pozo | 6º | 9 | 10 | 11 | 8 | 12 | 13 |
| | 7º | 11 | 12 | 10 | 15 | 5 | 13 |
| | 8º | 3 | 10 | 3 | 10 | 5 | 11 |
| D.R.Sopeña | 6º | 6 | 15 | 11 | 13 | 11 | 17 |
| | 7º | 3 | 23 | 4 | 23 | 5 | 17 |
| | 8º | 12 | 15 | 12 | 17 | 4 | 13 |
| C.Veritas | 6º | 4 | 13 | 7 | 17 | 1 | 19 |
| | 7º | 12 | 8 | 24 | 14 | 23 | 14 |
| | 8º | 12 | 23 | 17 | 19 | 15 | 13 |
| Menesianos | 6º | 1 | 22 | 1 | 19 | 0 | 21 |
| | 7º | 0 | 23 | 1 | 30 | 3 | 13 |
| | 8º | 5 | 13 | 2 | 25 | 3 | 22 |
| P. Hierro | 6º | 6 | 13 | 13 | 12 | 11 | 14 |
| | 7º | 5 | 19 | 9 | 13 | 2 | 19 |
| | 8º | 3 | 23 | 10 | 17 | 7 | 15 |
| C. Herrera | 6º | 19 | 14 | 21 | 4 | 12 | 9 |
| | 7º | 9 | 18 | 3 | 21 | 8 | 17 |
| | 8º | 3 | 18 | 8 | 15 | 7 | 15 |
| CEU | 6º | 4 | 14 | 4 | 17 | 2 | 13 |
| | 7º | 3 | 9 | 3 | 12 | 2 | 10 |
| | 8º | 1 | 17 | 2 | 14 | 2 | 13 |
| Escolapias | 6º | 13 | 13 | 19 | 8 | 4 | 19 |
| | 7º | 1 | 23 | 9 | 20 | 4 | 13 |
| | 8º | 3 | 21 | 7 | 20 | 3 | 20 |

Tabla 18

| | | D ₁ | | D ₂ | | D ₃ | |
|------------|----|----------------|-------|----------------|-------|----------------|-------|
| | | DEN. | CONN. | DEN. | CONN. | DEN. | CONN. |
| S.J.Parque | 6º | 7 | 7 | 10 | 14 | 3 | 14 |
| | 7º | 0 | 10 | 0 | 12 | 0 | 11 |
| | 8º | 0 | 11 | 1 | 17 | 0 | 13 |
| Sta.M.Pozo | 6º | 2 | 13 | 8 | 6 | 15 | 2 |
| | 7º | 11 | 2 | 9 | 5 | 12 | 4 |
| | 8º | 7 | 14 | 7 | 12 | 7 | 11 |
| D.R.Sopeña | 6º | 11 | 14 | 3 | 15 | 12 | 13 |
| | 7º | 7 | 20 | 4 | 15 | 9 | 13 |
| | 8º | 9 | 15 | 10 | 8 | 10 | 15 |
| C.Veritas | 6º | 5 | 20 | 3 | 13 | 9 | 13 |
| | 7º | 8 | 15 | 3 | 13 | 8 | 22 |
| | 8º | 17 | 27 | 13 | 13 | 19 | 17 |
| Menesianos | 6º | 14 | 12 | 19 | 11 | 13 | 9 |
| | 7º | 5 | 14 | 15 | 15 | 10 | 24 |
| | 8º | 4 | 13 | 3 | 18 | 7 | 14 |
| P. Hierro | 6º | 6 | 15 | 6 | 15 | 4 | 20 |
| | 7º | 3 | 14 | 6 | 13 | 1 | 15 |
| | 8º | 4 | 19 | 1 | 14 | 0 | 13 |
| C. Herrera | 6º | 13 | 16 | 13 | 13 | 19 | 11 |
| | 7º | 3 | 15 | 4 | 14 | 5 | 25 |
| | 8º | 7 | 21 | 6 | 15 | 9 | 13 |
| CEU | 6º | 5 | 13 | 6 | 16 | 3 | 24 |
| | 7º | 0 | 11 | 3 | 14 | 0 | 13 |
| | 8º | 10 | 20 | 3 | 12 | 5 | 16 |
| Escolapias | 6º | 11 | 11 | 12 | 7 | 14 | 12 |
| | 7º | 7 | 15 | 9 | 20 | 3 | 21 |
| | 8º | 1 | 25 | 5 | 29 | 3 | 15 |

| A | | B | | C | | D | |
|-------|----------------|------|----------------|-------|----------------|-------|----------------|
| X | X ² | X | X ² | X | X ² | X | X ² |
| 14'3 | 204'4 | 16'6 | 275'5 | 18'3 | 234'8 | 11'6 | 134'5 |
| 19'6 | 384'1 | 25'6 | 655'3 | 8'6 | 73'9 | 11 | 121 |
| 18'6 | 345'9 | 20'6 | 424'3 | 1'3 | 1'6 | 14'6 | 213'1 |
| 2'3 | 5'2 | 8'3 | 68'8 | 10'3 | 106 | 3'6 | 12'9 |
| 2'3 | 5'2 | 5'6 | 31'3 | 14'3 | 204'4 | 3'6 | 12'9 |
| 4'6 | 21'1 | 10 | 100 | 10'3 | 106 | 12'3 | 151'2 |
| 2 | 4 | 9'6 | 92'1 | 16 | 256 | 15 | 225 |
| 15'6 | 243'3 | 12'3 | 151'2 | 22'6 | 510'7 | 17'6 | 309'7 |
| 13'6 | 184'9 | 13'3 | 176'8 | 16 | 256 | 12'6 | 158'7 |
| 27 | 729 | 5 | 25 | 16'3 | 265'6 | 18 | 324 |
| 13'3 | 176'8 | 4 | 16 | 12 | 144 | 17'6 | 309'7 |
| 12 | 144 | 32'3 | 1043'2 | 20 | 400 | 20'6 | 424'3 |
| 1'6 | 2'5 | 11'3 | 127'6 | 20'6 | 424'3 | 10'6 | 112'3 |
| 16'3 | 265'6 | 15'6 | 243'3 | 23 | 529 | 17'6 | 309'7 |
| 20 | 400 | 18 | 324 | 21 | 441 | 15 | 225 |
| 6'3 | 39'6 | 13 | 169 | 14 | 196 | 16'6 | 275'5 |
| 14'3 | 204'4 | 10'3 | 106 | 18 | 324 | 15 | 225 |
| 13'6 | 184'9 | 19'6 | 384'1 | 18'3 | 334'8 | 15'3 | 234 |
| 7'3 | 53'2 | 10'6 | 112'3 | 9 | 81 | 14'3 | 204'4 |
| 12'6 | 158'7 | 17 | 289 | 18'6 | 345'9 | 18 | 324 |
| 13'6 | 184'9 | 13'3 | 176'8 | 16 | 256 | 16'3 | 265'6 |
| 9 | 81 | 4'3 | 18'4 | 15'6 | 243'3 | 17'6 | 309'7 |
| 16'3 | 265'6 | 14'3 | 204'4 | 10'3 | 106 | 12'6 | 158'7 |
| 12 | 144 | 14 | 196 | 14'6 | 213'1 | 16 | 256 |
| 14'3 | 204'4 | 18'6 | 345'9 | 13'3 | 176'8 | 10 | 100 |
| 21'6 | 466'5 | 16'6 | 275'5 | 20'3 | 412 | 21'6 | 466'5 |
| 13'6 | 184'9 | 18'3 | 254'8 | 20'3 | 412 | 23 | 529 |
| 337'6 | 5288'1 | 378 | 6563'6 | 418'9 | 7154'2 | 397'6 | 6392'4 |

| A | | B | | C | | D | |
|------|----------------|-------|----------------|-------|----------------|-------|----------------|
| X | X ² | X | X ² | X | X ² | X | X ² |
| 5'3 | 28 | 12 | 144 | 18'3 | 334'8 | 6'6 | 43'5 |
| 15'6 | 243'3 | 10'6 | 112'3 | 8'6 | 73'9 | 0 | 0 |
| 9 | 27 | 2'6 | 6'7 | 1'3 | 1'6 | 0'3 | 0 |
| 17'3 | 299'2 | 15 | 225 | 10'6 | 112'3 | 11'6 | 134'5 |
| 15'6 | 243'3 | 15 | 225 | 8'6 | 73'9 | 10'6 | 112'3 |
| 17'3 | 299'2 | 9 | 81 | 4'6 | 21'1 | 7 | 49 |
| 23'6 | 556'9 | 13 | 169 | 9'3 | 85'4 | 10'3 | 106 |
| 11'6 | 134'5 | 10'6 | 112'3 | 5 | 25 | 6'6 | 43'5 |
| 13'6 | 184'9 | 4'6 | 21'1 | 9'3 | 85'4 | 9'6 | 92'1 |
| 13'6 | 184'9 | 28'6 | 817'9 | 4 | 16 | 5'6 | 31'3 |
| 11'3 | 127'6 | 27 | 729 | 20'6 | 424'3 | 8 | 64 |
| 12'3 | 151'2 | 3 | 9 | 14'6 | 213'1 | 16'3 | 265'6 |
| 25 | 625 | 12 | 144 | 0'6 | 0'3 | 15'3 | 234 |
| 10 | 100 | 11 | 121 | 0'3 | 0'6 | 9'3 | 85'4 |
| 6'3 | 39'6 | 15 | 225 | 4'3 | 18'4 | 4'6 | 21'1 |
| 18 | 324 | 16'6 | 275'5 | 10 | 100 | 5'3 | 28 |
| 12 | 144 | 25 | 625 | 5'3 | 28 | 5 | 25 |
| 10'6 | 112'3 | 8'3 | 68'8 | 6'6 | 43'5 | 1'6 | 2'5 |
| 24 | 576 | 15 | 225 | 17'3 | 299'2 | 15 | 225 |
| 16'6 | 275'5 | 4 | 16 | 6'6 | 43'5 | 5'6 | 31'3 |
| 25 | 625 | 8'3 | 68'8 | 6 | 36 | 7'3 | 53'2 |
| 20'6 | 424'3 | 8'3 | 68'8 | 10'8 | 116'6 | 4'6 | 21'1 |
| 9'3 | 86'4 | 11 | 121 | 2'6 | 6'7 | 1 | 1 |
| 18 | 324 | 12 | 144 | 1'6 | 2'5 | 7'6 | 57'7 |
| 20'6 | 424'3 | 11'6 | 134'5 | 6 | 36 | 12'3 | 151'2 |
| 10'3 | 106 | 10'6 | 112'3 | 4'6 | 21'5 | 6'3 | 39'6 |
| 21'6 | 466'5 | 8 | 64 | 6 | 36 | 4 | 16 |
| 414 | 7188'2 | 327'7 | 5056'0 | 204'4 | 2258'2 | 197'3 | 1956'3 |

PUNTUACIONES MEDIAS EN DENOTACION (POR CURSOS) (1-2-3) Tabla 20

1. Significatividad entre las diferencias existentes entre los ocho grupos (denotación: A, B, C y D; connotación: A, B, C y D).

a. Hallamos la suma total de las puntuaciones

$$\sum_{i=1}^N X = 2675'5$$

b. Hallamos la suma de los cuadrados de todos los valores

$$\sum_{i=1}^N X^2 = 41650'15$$

c. Hallamos el término de corrección $\frac{\left(\sum_{i=1}^N X\right)^2}{N}$

$$\frac{\left(\sum_{i=1}^N X\right)^2}{N} = \frac{(2675'5)^2}{216} = \frac{7158300'2}{216} = 33140'27$$

d. Suma de cuadrados total

$$\sum_{i=1}^N X^2 - \frac{\left(\sum_{i=1}^N X\right)^2}{N} = 41650'15 - 33140'27 = 8509'88$$

e. Suma de cuadrados intergrupo

$$\sum_{i=1}^r \frac{\left(\sum_{j=1}^n X\right)^2}{n} - \frac{\left(\sum_{j=1}^N X\right)^2}{N}$$

$$\frac{(414)^2}{27} + \frac{(327'7)^2}{27} + \frac{(204'4)^2}{27} + \frac{(197'3)^2}{27} + \frac{(378)^2}{27} +$$

$$+ \frac{(337'6)^2}{27} + \frac{(418'9)^2}{27} + \frac{(397'6)^2}{27} - 33140'27 =$$

-457-

$$\begin{aligned}
 &= \frac{171396}{27} + \frac{107387'29}{27} + \frac{41779'36}{27} + \frac{38927'29}{27} + \\
 &+ \frac{142884}{27} + \frac{113973'76}{27} + \frac{175477'2}{27} + \frac{158085'76}{27} = 33140'27 = \\
 &= 6348 + 3977'3 + 1547'3 + 1441'75 + 5292 + 4221'25 + \\
 &+ 6499'15 + 5855 - 33140'27 = 2041'48
 \end{aligned}$$

f. Suma de cuadrados intragrupo

Suma de cuadrados total - Suma de cuadrados intergrupo.

$$8509'88 - 2041'48 = 6468'4$$

g. Tabla de resultados para realizar el análisis

| Fuente de variación | Suma de cuadrados | g.l. | Media cuadrática | F |
|---------------------|-------------------|------------|------------------|------|
| Intergrupo | 2041'48 | (r-1) 7 | 291'64 | 9'38 |
| Intragrupo | 6468'40 | r(n-1) 208 | 31'09 | |
| | 8509'88 | (N-1) 215 | | |

Según la tabla de F, con 7 y 208 g.l. (no interpolamos el valor de F ya que supondría una variación en diezmilésimas) $F \geq 2'05$ para ser significativo a un 5% de nivel de confianza (y $F \geq 2'73$ para ser significativo a un nivel del 1% de confianza).

Rechazamos la hipótesis nula de que las diferencias entre estos grupos se deben exclusivamente al azar. Existe una diferencia significativa entre las puntuaciones denota-

tivas y connotativas debido a las variaciones de presentación de los estímulos verboicónicos A, B, C y D. Podemos concluir que los diferentes modos de aplicación son significativos. Pero, ¿lo son todos? Hallada esta significatividad general, vamos a estudiar si existe significatividad entre las puntuaciones de connotación y denotación.

Despreciando los efectos del error residual, hemos comprobado que existen diferencias entre los diversos tratamientos. A nivel general, sencillamente.

2. Estudio de la significatividad entre denotación (A, B, C y D) y connotación (A, B, C y D).

Tomamos ahora globalmente las puntuaciones en denotación y las puntuaciones en connotación. Es decir, vamos a conocer si la diferencia significativa que hemos encontrado entre los ocho grupos se debe -en parte- a las diferencias entre denotación por una parte y connotación por otra.

| DENOTACION | CONNOTACION |
|---------------------|---------------------|
| 414 | 337'6 |
| 327'7 | 378 |
| 204'4 | 418'9 |
| 197'3 | 397'6 |
| $\Sigma X = 1143'4$ | $\Sigma X = 1532'1$ |
| n = 108 | n = 108 |

a. Suma de cuadrados entre estos dos grupos

$$\frac{r}{\Sigma} \frac{\left(\frac{\Sigma X}{1} \right)^2}{n} - \frac{\left(\frac{\Sigma X}{1} \right)^2}{N} = \frac{(1143'4)^2}{108} + \frac{(1532'1)^2}{108} - \frac{(2672'5)^2}{216} = \frac{1307363'5}{108} + \frac{2347330'41}{108} - \frac{7158300'2}{216} =$$

$$= 12105'21 + 21734'54 - 33140'27 = 699'48$$

Tabla de análisis de varianza

| Fuente de variación | Suma de cuadrados | g.l. | Media cuadrática | F |
|---------------------|-------------------|------------|------------------|-------|
| Intergrupo | 669'48 | (r-1) 1 | 669'48 | 22'49 |
| Intragrupo | 6448'40 | r(n-1) 208 | 31'09 | |

En la tabla de F vemos que, para 1 y 208 grados de libertad, $F \geq 3'89$ al 5% y $F \geq 6'76$ al nivel de confianza del 1%. Por consiguiente, podemos afirmar que existe significatividad al nivel de probabilidad del 95 y 99%.

3. Estudiamos ahora la significatividad entre los grupos teniendo en cuenta su denotación-connotación. Contrastamos la diferencia existente entre los diversos pares:

| | |
|--|---|
| $\begin{array}{c} A_{dc} \\ \hline 414 \\ 337'6 \\ \hline \sum X = 751'6 \end{array}$ | $\begin{array}{c} B_{dc} \\ \hline 327'7 \\ 378 \\ \hline \sum X = 705'7 \end{array}$ |
| <p>Suma de cuadrados entre estos dos grupos</p> $\sum_{i=1}^r \left(\frac{\sum_{j=1}^n X}{n} \right)^2 - \left(\frac{\sum_{j=1}^N X}{N} \right)^2 = \frac{(751'6)^2}{54} + \frac{(705'7)^2}{54} -$ $= \frac{(1457'3)^2}{108} - \frac{564902'56}{54} + \frac{498012'49}{54} - \frac{2123723'29}{108}$ | |

$$= 10461'15 + 9222'45 - 19664'1 = 19'5$$

(Para no multiplicar las tablas de análisis, incluieremos todas las puntuaciones de esta serie en una tabla general).

| A_{dc} | C_{dc} |
|-------------|-------------|
| 414 | 204'4 |
| 337'6 | 418'9 |
| $X = 751'6$ | $X = 623'3$ |
| $n = 54$ | $n = 54$ |

Suma de cuadrados entre estos dos grupos:

$$= \frac{(751'6)^2}{54} + \frac{(623'3)^2}{54} - \frac{(1374'9)^2}{108} =$$

$$= \frac{564902'56}{54} + \frac{388502'89}{54} - \frac{1890350'1}{108} =$$

$$= 10461'15 + 7194'49 - 17503'24 = 152'4$$

Estudio de la asignificatividad entre A_{dc} y D_{dc}

| A_{dc} | D_{dc} |
|-------------|-------------|
| 414 | 197'3 |
| 337'6 | 397'6 |
| $X = 751'6$ | $X = 594'9$ |
| $n = 54$ | $n = 54$ |

Suma de cuadrados entre estos dos grupos:

-461-

$$\begin{aligned} & \frac{(751'6)^2}{54} + \frac{(594'9)^2}{54} - \frac{(1346'30)^2}{108} = \\ & = \frac{564902'56}{54} + \frac{353430'25}{54} - \frac{1812523'6}{108} = \\ & = 10461'15 + 6553'81 - 16782'62 = 232'34 \end{aligned}$$

Estudio de la significatividad entre B_{dc} y C_{dc}

| B _{dc} | C _{dc} |
|-----------------|-----------------|
| 327'7 | 204'4 |
| 378 | 418'9 |
| X= 705'7 | X= 623'3 |
| n= 54 | n= 54 |

Suma de cuadrados entre estos dos grupos

$$\begin{aligned} & \frac{(705'7)^2}{54} + \frac{(623'3)^2}{54} - \frac{(1329)^2}{108} = \frac{498012'49}{54} + \\ & + \frac{388502'89}{54} - \frac{1766241}{108} = 9222'45 + 7194'49 - 16354'08 = \\ & = 62'86 \end{aligned}$$

Estudio de la significatividad entre B_{dc} y D_{dc}

| B _{dc} | D _{dc} |
|-----------------|-----------------|
| 327'7 | 197'3 |
| 378 | 397'6 |
| X = 705'7 | X = 594'9 |
| n = 54 | n = 54 |

Suma de cuadrados entre estos dos grupos:

$$\begin{aligned} & \frac{(705'7)^2}{54} + \frac{(594'9)^2}{54} - \frac{(1300'6)^2}{108} = \frac{498012'49}{54} + \\ & + \frac{353906'01}{54} - \frac{1691560'3}{108} = 9222'45 + 6553'81 - \\ & - 15662'59 = 113'67 \end{aligned}$$

Estudio de la significatividad entre C_{dc} y D_{dc}

| C_{dc} | D_{dc} |
|-----------------|-----------------|
| 204'4 | 197'3 |
| 418'9 | 397'6 |
| $\bar{X}=623'3$ | $\bar{X}=594'9$ |
| $n=54$ | $n=54$ |

Suma de cuadrados intergrupos:

$$\begin{aligned} & \frac{(623'3)^2}{54} + \frac{(594'9)^2}{54} - \frac{(1218'2)^2}{108} = \frac{388502'89}{54} + \\ & + \frac{353906'01}{54} - \frac{1484011'2}{108} = 7194'49 + 6553'81 - \\ & - 13740'84 = 7'46 \end{aligned}$$

Vamos a construir la tabla de análisis para los seis pares de contrastes que anteceden.

| Fuentes de variación | Suma de cuadrados | g.l | Media cuadrática | F |
|-------------------------|----------------------|-----|---------------------|------|
| Entre grupos AB | 19'5 | 1 | 19'5 | 0'62 |
| Entre grupos AC | 152'4 | 1 | 152'4 | 4'93 |
| Entre grupos AD | 232'34 | 1 | 232'34 | 7'47 |
| Entre grupos BC | 62'86 | 1 | 62'86 | 2'02 |
| Entre grupos BD | 113'67 | 1 | 113'67 | 3'65 |
| Entre grupos CD | 7'46 | 1 | 7'46 | 0'23 |
| Intragrupo | 6448'40 | 208 | 31'09 | |

En la tabla de F, para 1 y 208 grados de libertad, $F \geq 3'89$ con el 5% de nivel de confianza y $F \geq 6'76$ al 1% de nivel de confianza. Según esto, tenemos que:

Entre los grupos A_{dc} y B_{dc} no existe significatividad en los niveles de confianza indicados.

Entre los grupos A_{dc} y C_{dc} existe significatividad a un nivel de confianza del 5%, pero no al 1%.

Entre los grupos A_{dc} y D_{dc} encontramos significatividad en los dos límites fiduciales.

No existe significatividad entre los grupos B_{dc} y C_{dc} al 5% de confianza.

Entre los grupos B_{dc} y D_{dc} no existe significatividad al 5%, aunque parecen existir notables diferencias.

Entre los grupos C_{dc} y D_{dc} no existe significatividad suficiente para decir que se deben a los tratamientos experimentales.

Al terminar el estudio estadístico comentaremos estos resultados a la luz de las hipótesis formuladas.

4. Estudiamos ahora si existe significatividad entre pares de grupos, teniendo en cuenta solamente las puntuaciones en denotación. Podríamos haber utilizado la prueba "t", derivándola del análisis de varianza, pero al disponer ya de muchos datos hemos preferido seguir utilizando el análisis de varianza.

- Estudio de la significatividad entre los grupos A_d-B_d

$$\begin{array}{r} \text{A}_d \\ \hline 414 \end{array} \qquad \begin{array}{r} \text{B}_d \\ \hline 327'7 \end{array}$$

Suma de cuadrados entre los dos grupos:

$$\frac{(414)^2}{27} + \frac{(327'7)^2}{27} - \frac{(741'70)^2}{54} = \frac{171396}{27} + \frac{107387'29}{27} -$$

$$= \frac{550118'89}{54} = 6348 + 3977'30 - 10187'37 = 137'92$$

- Estudio de la significatividad entre los grupos A_d-C_d

$$\begin{array}{r} \text{A}_d \\ \hline 414 \end{array} \qquad \begin{array}{r} \text{C}_d \\ \hline 204'4 \end{array}$$

Suma de cuadrados intergrupo:

$$\frac{(414)^2}{27} + \frac{(204'4)^2}{27} - \frac{(618'4)^2}{54} = \frac{171396}{27} + \frac{41779'36}{27} -$$

$$= \frac{382418'56}{54} = 6348 + 1547'38 - 7081 = 813'16$$

- Estudio de la significatividad entre A_d - D_d

| A _d | D _d |
|----------------|----------------|
| 414 | 197'3 |

Suma de cuadrados entre los dos grupos:

$$\frac{(414)^2}{27} + \frac{(197'3)^2}{27} - \frac{(611'30)^2}{54} = \frac{171396}{27} + \frac{38927'29}{27} - \frac{373687'69}{54} = 6348 + 1441'75 - 6920'14 = 869'61$$

- Estudio de la significatividad entre B_d y C_d

| B _d | C _d |
|----------------|----------------|
| 327'7 | 204'4 |

Suma de cuadrados intergrupos:

$$\frac{(327'7)^2}{27} + \frac{(204'4)^2}{27} - \frac{(532'10)^2}{54} = \frac{107387'29}{27} + \frac{41779'36}{27} - \frac{283130'41}{54} = 3977'30 + 1547'38 - 5243'15 = 281'53$$

- Estudio de la significatividad entre B_d - D_d

| B _d | D _d |
|----------------|----------------|
| 327'7 | 197'3 |

Suma de cuadrados entre estos dos grupos:

$$\frac{(327'7)^2}{27} + \frac{(197'3)^2}{27} - \frac{(525)^2}{54} = \frac{107387'29}{27} + \frac{38927'29}{27} -$$

$$- \frac{275625}{54} = 3977 + 1441'75 - 5104'16 = 314'89$$

- Estudio de la significatividad entre C_d - D_d

$$\begin{array}{r} C_d \\ \hline 204'4 \end{array} \quad \begin{array}{r} D_d \\ \hline 197'3 \end{array}$$

Suma de cuadrados entre los grupos:

$$\begin{array}{r} (204'4)^2 \\ 27 \end{array} + \begin{array}{r} (197'3)^2 \\ 27 \end{array} - \begin{array}{r} (401'70)^2 \\ 54 \end{array} = \begin{array}{r} 41779'36 \\ 27 \end{array} + \begin{array}{r} 38927'29 \\ 27 \end{array} - \begin{array}{r} 161362'89 \\ 54 \end{array} = 1547'38 + 1441'75 - 2988'20 = 0'93$$

Tabla para el análisis de varianza

| Fuentes de variación | Suma de cuadrados | g.l. | Media cuadrática | F |
|----------------------|-------------------|------|------------------|-------|
| Entre $A_d - B_d$ | 137'92 | 1 | 137'92 | 4'43 |
| Entre $A_d - C_d$ | 813'56 | 1 | 813'56 | 26'16 |
| Entre $A_d - D_d$ | 869'61 | 1 | 869'61 | 27'97 |
| Entre $B_d - C_d$ | 281'53 | 1 | 281'53 | 9'05 |
| Entre $B_d - D_d$ | 314'89 | 1 | 314'89 | 10'12 |
| Entre $C_d - D_d$ | 0'93 | 1 | 0'93 | 0'02 |
| Intragrupo | 6448'40 | 208 | 31'09 | |

En la tabla de F nos encontramos (para grados de libertad 1 y 208 y a un 5% de nivel de confianza) que $F \approx 3'89$. Al 1% y con los mismos g.l. tendríamos $F \approx 6'76$.

Según la referencia tabular, existen diferencias significativas entre A_d y B_d a un nivel del 5% de confianza.

Entre $A_d - C_d$, $A_d - D_d$, $B_d - C_d$ y $B_d - D_d$ existen diferencias significativas a un 5 y a un 1% de nivel de confianza.

Entre C_d y D_d no existen diferencias significativas sino las que se deben exclusivamente al azar.

5. Nos ocupamos ahora de la significatividad entre los grupos anteriormente establecidos, pero en cuanto a las puntuaciones en connotación. También en este caso podríamos haber utilizado la prueba "t" para estudiar la significatividad de diferencia de medias, pero mantenemos la utilización del análisis de varianza.

- Estudio de la significatividad entre $A_c - B_c$

| A_c | B_c |
|-------|-------|
| 337'6 | 378 |

Suma de cuadrados intergrupo:

$$\frac{(337'6)^2}{27} + \frac{(378)^2}{27} - \frac{(715'60)^2}{54} = \frac{113973'76}{27} + \frac{142884}{27} - \frac{512083'36}{54} = 4221'25 + 5292 - 9483'02 = 30'23$$

- Estudio de la significatividad entre $A_c - C_c$

| A_c | C_c |
|-------|-------|
| 337'6 | 418'9 |

Suma de cuadrados entre los grupos:

$$\frac{(337'6)^2}{27} + \frac{(418'9)^2}{27} - \frac{(756'5)^2}{54} = \frac{113973'76}{27} + \frac{155418'81}{27} - \frac{571500'25}{54}$$

-468-

$$+ \frac{175477'21}{27} - \frac{572292'25}{54} = 4221'25 + 6499'15 - 10598 =$$

$$= 122'40$$

- Estudio de la significativad entre A_c - D_c

$$\frac{A_c}{337'6} \quad \frac{D_c}{397'6}$$

Suma de cuadrados entre grupos:

$$\frac{(337'6)^2}{27} + \frac{(397'6)^2}{27} - \frac{(735'20)^2}{54} = \frac{113973'76}{27} + \frac{158085'76}{27} -$$

$$- \frac{540519'04}{54} = 4221'25 + 5855'02 - 10009'61 = 66'66$$

- Estudio de la significatividad entre B_c - C_c

$$\frac{B_c}{378} \quad \frac{C_c}{418'9}$$

Suma de cuadrados entre los dos grupos:

$$\frac{(378)^2}{27} + \frac{(418'9)^2}{27} - \frac{(796'90)^2}{54} = \frac{142884}{27} + \frac{175477'21}{27} -$$

$$- \frac{635049'61}{54} = 5292 + 6499'15 - 11760'17 = 30'98$$

- Estudio de la significatividad entre B_c - D_c

| B _c | D _c |
|----------------|----------------|
| ----- | ----- |
| 378 | 397'6 |

Suma de cuadrados entre los grupos:

$$\frac{(378)^2}{27} + \frac{(397'6)^2}{27} - \frac{(775'6)^2}{54} = \frac{142884}{27} + \frac{158085'76}{27} - \frac{601556'36}{54} = 5292 + 5855'02 - 11139'91 = 7'11$$

- Estudio de la significatividad entre los grupos C_c - D_c

| C _c | D _c |
|----------------|----------------|
| ----- | ----- |
| 418'9 | 397'6 |

Suma de cuadrados intergrupos:

$$\frac{(418'9)^2}{27} + \frac{(397'6)^2}{27} - \frac{(816'5)^2}{54} = \frac{175477'21}{27} + \frac{158085'76}{27} - \frac{666672'25}{54} = 6499'15 + 5855'02 - 12345'78 = 8'39$$

Tabla de análisis de varianza

| Fuentes de variación | Suma de cuadrados | g.l. | Media cuadrática | F |
|---------------------------------------|-------------------|------|------------------|------|
| Entre A _c - B _c | 30'23 | 1 | 30'23 | 0'97 |
| Entre A _c - C _c | 122'40 | 1 | 122'40 | 3'93 |
| Entre A _c - D _c | 66'66 | 1 | 66'66 | 2'14 |
| Entre B _c - C _c | 30'98 | 1 | 30'98 | 0'99 |
| Entre B _c - D _c | 7'11 | 1 | 7'11 | 0'22 |
| Entre C _c - D | 8'39 | 1 | 8'39 | 0'26 |
| Intragrupo | 6448'40 | 208 | 31'09 | |

En la tabla de F, para 1 y 208 grados de libertad y a un nivel de confianza del 5% encontramos un valor de F igual (o mayor) que 3'89. A un nivel del 1% encontramos que $F \geq 6'76$.

Según estos datos que solamente existe significatividad entre los grupos $A_c - C_c$, a un nivel del 5%. En los demás grupos no existe significatividad en los límites fiduciales propuestos.

6. Nos ocupamos, finalmente, del estudio de la significatividad existente entre la denotación y la connotación en cada uno de los grupos. Es decir, nos interesa conocer si en la condición A (por ejemplo) se dan diferencias estadísticamente significativas entre la denotación y la connotación. Para que el trabajo tenga una mayor unidad, hemos preferido estudiar la significatividad utilizando los datos del análisis de varianza en lugar de aplicar la prueba t para el análisis de la significatividad entre diferencias de medias.

- Estudio de la significatividad entre $A_d - A_c$

| A_d | A_c |
|-------|-------|
| ----- | ----- |
| 414 | 337'6 |

Suma de cuadrados entre los dos grupos:

$$\frac{(414)^2}{27} + \frac{(337'6)^2}{27} - \frac{(751'60)^2}{54} = \frac{171396}{27} + \frac{113973'76}{27} -$$

$$= \frac{564902'56}{54} = 6348 + 4221'25 - 10461'15 = 108'1$$

- Estudio de la significatividad entre B_d y B_c

$$\begin{array}{r} B_d \\ \hline 327'7 \end{array} \quad \begin{array}{r} B_c \\ \hline 378 \end{array}$$

Suma de cuadrados intergrupos:

$$\begin{array}{r} (327'7)^2 \\ \hline 27 \end{array} + \begin{array}{r} (378)^2 \\ \hline 27 \end{array} - \begin{array}{r} (705'7)^2 \\ \hline 54 \end{array} = \begin{array}{r} 107387'29 \\ \hline 27 \end{array} + \begin{array}{r} 142844 \\ \hline 27 \end{array} - \begin{array}{r} 498012'49 \\ \hline 54 \end{array} = 3977'30 + 5292 - 9222'45 = 46'85$$

- Estudio de la significatividad entre C_d - C_c

$$\begin{array}{r} C_d \\ \hline 204'4 \end{array} \quad \begin{array}{r} C_c \\ \hline 418'9 \end{array}$$

Suma de cuadrados entre los grupos:

$$\begin{array}{r} (204'4) \\ \hline 27 \end{array} + \begin{array}{r} (418'9) \\ \hline 27 \end{array} - \begin{array}{r} (623'3) \\ \hline 54 \end{array} = \begin{array}{r} 41779'36 \\ \hline 27 \end{array} + \begin{array}{r} 175477'21 \\ \hline 27 \end{array} - \begin{array}{r} 388502'89 \\ \hline 54 \end{array} = 1547'38 + 6499'15 - 7194'49 = 852'04$$

- Estudio de la significatividad entre D_d - D_c

$$\begin{array}{r} D_d \\ \hline 197'3 \end{array} \quad \begin{array}{r} D_c \\ \hline 397'6 \end{array}$$

Suma de cuadrados entre los grupos:

$$\begin{array}{r} (197'3)^2 \\ \hline 27 \end{array} + \begin{array}{r} (397'6)^2 \\ \hline 27 \end{array} - \begin{array}{r} (594'9)^2 \\ \hline 54 \end{array} = \begin{array}{r} 38927'29 \\ \hline 27 \end{array} + \begin{array}{r} 158085'76 \\ \hline 27 \end{array} - \begin{array}{r} 353906'01 \\ \hline 54 \end{array} = 1441'75 + 5855'02 - 6553'81 = 742'96$$

Tabala de análisis de varianza

| Fuentes de varianza | Suma de cuadrados | g.l. | Media cuadrática | F |
|---------------------|-------------------|------|------------------|-------|
| Entre $A_d - A_c$ | 108'1 | 1 | 108'1 | 3'47 |
| Entre $B_d - B_c$ | 46'85 | 1 | 46'85 | 1'50 |
| Entre $C_d - C_c$ | 852'04 | 1 | 852'04 | 27'40 |
| Entre $D_d - D_c$ | 742'96 | 1 | 742'96 | 23'89 |
| Intragrupo | 6448'40 | 208 | 31' 69 | |

En la tabla de F, para un grado de libertad y 208 (con un 5% de nivel de confianza) encontramos que el valor de $F = 3'89$. A un 1% de nivel de confianza el valor de $F = 6'76$.

Según estos datos, podemos afirmar que no existen diferencias significativas entre la denotación y la connotación de los grupos A y B. Y que existen diferencias significativas -al 5 e incluso al 1% de nivel de confianza- en la denotación y connotación de los grupos B y C.

7. ¿Existe diferencia en las puntuaciones obtenidas por los sujetos pertenecientes a 6º, 7º y 8º curso? Sospechamos que no existen diferencias significativas ya que las edades de los sujetos se "entrecruzan". Nos encontramos con sujetos de 6º con más edad que algunos de 7º. Y algunos de 7º con más edad que otros de 8º. Por otra parte, las edades correspondientes a los sujetos de estos cursos no se distancian mucho "como factor grupal". De todos modos, hemos realizado análisis de varianza para comprobar si las diferencias que realmente existen pueden considerarse significativas.

Hemos planteado los siguientes elementos de contraste:

- A (Denotación)
- A (Connotación)
- B (Denotación)
- B (Connotación)
- C (Denotación)
- C (Connotación)
- D (Denotación)
- D (Connotación)

Realizado el análisis de varianza a través de ordenador hemos encontrado que no existen diferencias significativas al 5% de nivel de confianza. Para no hacer excesivamente larga y farragosa la exposición, hacemos constar los resultados del análisis en A (Connotación) y C (Denotación).

Análisis de varianza para A (Connotación)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|----|------|-----|------|------|------|------|------|------|------|
| 6º | 14'3 | 2'3 | 2 | 27 | 1'6 | 6'3 | 7'3 | 9 | 14'3 |
| 7º | 19'6 | 2'3 | 15'6 | 13'3 | 16'3 | 14'3 | 12'6 | 16'3 | 21'6 |
| 8º | 18'6 | 4'6 | 13'6 | 12 | 20 | 13'6 | 15'6 | 12 | 13'6 |

| | 6º | 7º | 8º | -474- |
|-----------|-------|--------|--------|-------|
| \bar{X} | 9'34 | 14'66 | 18'11 | |
| S | 8'20 | 5'45 | 10'83 | |
| Σ | 84'10 | 131'90 | 163'00 | |

| Fuentes de variación | Suma de cuadrados | g.l. | Media Cuadrática | F |
|----------------------|-------------------|------|------------------|------|
| Intérgrupo | 351'01 | 2 | 175'50 | 2'46 |
| Intragrupo | 1713'45 | 24 | 71'39 | |
| Total | 2064'46 | 26 | | |

Para 2 y 24 grados de libertad y a un 5% de nivel de confianza, el valor de F en la tabla es de 3'40. Como la F obtenida en nuestro análisis es menor concluimos que no existen diferencias significativas en la connotación de los sujetos de 6º, 7º y 8º curso.

Análisis de varianza para C (Denotación)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|----|------|------|-----|------|-----|-----|------|------|-----|
| 6º | 18'3 | 10'6 | 9'3 | 4 | 0'6 | 10 | 17'3 | 10'8 | 6 |
| 7º | 8'6 | 8'6 | 5 | 20'6 | 1'3 | 5'3 | 6'6 | 2'6 | 4'6 |
| 8º | 1'3 | 4'6 | 9'3 | 14'6 | 4'3 | 6'6 | 6 | 1'6 | 6 |

| | 6º | 7º | 8º |
|---|-------|-------|-------|
| X | 9'66 | 7'02 | 6'03 |
| S | 5'73 | 5'64 | 4'05 |
| Σ | 86'90 | 63'20 | 54'30 |

| Fuentes de variación | Suma de Cuadrados | g.l. | Media cuadrática | F |
|-------------------------|----------------------|------|---------------------|------|
| Intergrupo | 63'10 | 2 | 31'55 | 1'17 |
| Intragrupo | 649'20 | 24 | 27'05 | |
| Total | 712'30 | 26 | | |

Para 2 y 24 grados de libertad y a un 5% de nivel de confianza el valor de F que encontramos en la tabla es de 3'40. Como nuestro valor de F es menor podemos rechazar la hipótesis nula y afirmar que las variaciones que encontramos entre los grupos se deben al azar y no a los tratamientos experimentales.

8. Estudiamos la significatividad de la diferencia de puntuaciones en denotación y connotación entre chicos y chicas, teniendo en cuenta las calificaciones obtenidas en las condiciones A, B, C y D.

Comparamos los sujetos de Colegios de niñas (dos) con los sujetos de Colegios de niños (cuatro), precindiendo de los sujetos de Colegios mixtos (tres).

Podríamos aplicar el procedimiento de la significatividad de diferencia de medias, pero preferimos mantener la unidad de tratamiento y utilizamos el análisis de la varianza.

CONNTACION

| CHICOS | CHICAS | |
|--------|--------|------|
| 14'3 | 2 | 6'3 |
| 19'6 | 15'6 | 14'3 |
| 18'6 | 13'6 | 13'6 |
| 16'6 | 9'6 | 13 |
| 25'6 | 12'3 | 10'3 |
| 20'6 | 13'3 | 19'6 |
| 18'3 | 16 | 14 |
| 8'6 | 22'6 | 18 |
| 1'3 | 16 | 18'3 |
| 11'6 | 15 | 16'6 |
| 11 | 17'6 | 15 |
| 14'6 | 12'6 | 15'3 |
| 1'6 | 27 | 14'3 |
| 16'3 | 13'3 | 21'6 |
| 20 | 12 | 13'6 |
| 11'3 | 5 | 18'6 |
| 15'6 | 4 | 16'6 |
| 18 | 32'3 | 18'3 |
| 20'6 | 16'3 | 13'3 |
| 23 | 12 | 20'3 |
| 21 | 20 | 20'5 |
| 10'6 | 18 | 10 |
| 17'6 | 17'6 | 21'6 |
| 15 | 20'6 | 23 |

| | | |
|-----------|--------|--------|
| \bar{X} | 15'89 | 17'71 |
| S | 5'26 | 15'03 |
| Σ | 381'30 | 850'10 |

| Fuentes de variación | Suma de cuadrados | g.l. | Media cuadrática | F |
|----------------------|-------------------|------|------------------|------|
| Intergrupo | 53'17 | 1 | 53'17 | 0'33 |
| Intragrupo | 11258'31 | 70 | 160'83 | |
| Total | 11311'48 | 71 | | |

En la tabla de F encontramos a un nivel de confianza del 5% y con 1 y 70 g.l. un valor de 3'98. Como nuestro valor de F es menor que el que encontramos en la tabla debemos rechazar la significatividad de la diferencia entre las puntuaciones de chicos y chicas en connotación. No existen diferencias a un nivel de probabilidad del 95%. Confirmamos la hipótesis nula.

Operamos de la misma manera para estudiar si existe significatividad estadística entre las puntuaciones obtenidas por chicos y chicas en denotación. Tomamos las medias de las puntuaciones de los sujetos de Colegios de chicos y de los de chicas, teniendo en cuenta que estas puntuaciones están tomadas por cursos (6º, 7º y 8º) y que incluimos las cuatro series (A, B, C, D).

La hipótesis nula vendría formulada de la siguiente manera: No existen diferencias significativas a un nivel de confianza del 5% entre las puntuaciones en denotación obtenidas por los chicos y por las chicas de 2ª etapa de EGB en la lectura de imágenes fijas con mensaje verboicónico.

DENOTACION

| CHICOS | CHICAS | |
|--------|--------|------|
| 5'3 | 23'6 | 18 |
| 15'6 | 11'6 | 12 |
| 9 | 13'6 | 10'6 |
| 12 | 13 | 16'6 |
| 10'6 | 10'6 | 25 |
| 2'6 | 4'6 | 8'3 |
| 18'3 | 9'3 | 10 |
| 8'6 | 5 | 5'3 |
| 1'3 | 9'3 | 6'6 |
| 6'6 | 10'3 | 5'3 |
| 0 | 6'6 | 5 |
| 0'3 | 9'6 | 1'6 |
| 25 | 13'6 | 20'6 |
| 10 | 11'3 | 10'3 |
| 6'3 | 12'3 | 21'6 |
| 12 | 28'6 | 11'6 |
| 11 | 27 | 10'6 |
| 15 | 3 | 8 |
| 0'6 | 4 | 6 |
| 1'3 | 20'6 | 4'6 |
| 4'3 | 14'6 | 6 |
| 15'3 | 5'6 | 12'3 |
| 9'3 | 8 | 6'3 |
| 4'6 | 16'3 | 4 |

| | | |
|-----------|--------|-------|
| \bar{X} | 8'54 | 11'18 |
| s | 6'38 | 6'56 |
| Σ | 204'90 | 536 |

| <u>Fuente de variación</u> | <u>Suma de cuadrados</u> | <u>g.l.</u> | <u>Media cuadrática</u> | <u>F</u> |
|--------------------------------|------------------------------|-------------|-----------------------------|----------|
| Intergrupo | 112'01 | 1 | 112'01 | 2'65 |
| Intragrupo | 2957'78 | 70 | 42'25 | |
| Total | 3069'79 | 71 | | |

En la tabla de F encontramos un valor de F (a un 5% de nivel de confianza y con 1 y 70 grados de libertad) el valor 3'98. Como el valor hallado de F es menor que el de la tabla hemos de rechazar la significatividad entre las puntuaciones de denotación en chicos y en chicas. Se confirma la hipótesis de nulidad

Para que la lectura de conclusiones no resulte excesivamente laboriosa dada la continua referencia a los símbolos, téngase presente que tenemos:

TRES SERIES

1. SAUCE
2. ENCINA
3. ARBOLES DE ADORNO

CUATRO CONDICIONES

- A. Sin texto
- B. Texto "neutro" o "redundante"
- C. Texto conectado
- D. Texto desconectado

La combinación de ambas, da lugar a los diferentes grupos referenciales. Por ejemplo, A₁ será el estímulo sauce sin texto alguno. D₃ será, a su vez, el mensaje "árboles de adorno con texto desconectado", etc. etc.

DOS FACTORES

- d. Denotación
- c. Connotación

BREVE COMENTARIO SOBRE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN
EL ANÁLISIS DE VARIANZA.-

Nos moveremos en el marco fiducial del 5% de nivel de confianza, presentando una visión de conjunto de los resultados que nos proporciona el análisis de varianza respecto a la significatividad de las diferencias entre los grupos, teniendo como variable dependiente la denotación y connotación de los comentarios y como tratamientos experimentales las condiciones A, B,*C y D.

1. Existen diferencias significativas entre la denotación y la connotación de los diferentes grupos. Las diferencias recogidas en el análisis de protocolos no se deben únicamente al azar sino que pueden ser atribuidas a las diferencias en los tratamientos experimentales (A, mensaje visual sin texto; B, con texto redundante; C, con texto conectado; D, con texto desconectado). Eliminado el error residual (variaciones entre individuos, entre grupos 69-79-89 y entre Colegios), hemos de atribuir las diferencias a los diferentes modos de la variable independiente. Rechazamos, pues, la hipótesis nula.

Estas diferencias significativas no nos permiten afirmar entre qué grupos existe, y entre cuáles no, la significatividad. Pero nos permite, al menos, continuar con el análisis.

2. Es también significativa la diferencia entre la denotación de los grupos (A, B, C y D) y su connotación. La inclusión de las palabras en un mensaje puramente icónico supone una variación en el peso de los aspectos denotativos y connotativos de la lectura del mensaje. Podemos, pues, concluir que la presencia o ausencia del texto y las modificaciones de éste producen unas diferencias estadísticamente significativas en la cuantía de la denotación y de la conno-

tación de la lectura.

3. Analizamos ahora los resultados obtenidos respecto a las diferencias entre los grupos, teniendo en cuenta simultáneamente su denotación y connotación.

- . Entre A y B no existen diferencias significativas. Es probable que la palabra "neutra" no modifique de manera suficiente las puntuaciones que se obtienen en el comentario de la imagen sin texto.
- . Sí existe, sin embargo, diferencia significativa entre A y C, siendo atribuible a la variación que supone la palabra "conectada" a la imagen, palabra que modifica la proporción entre la denotación y la connotación del comentario. Los mismo podríamos decir de los grupos A y D.
- . No encontramos diferencias significativas entre B y D ni entre B y C, pudiendo explicarse este fenómeno porque la palabra "redundante" ejerce una influencia respecto a la proporción de la denotación y connotación del comentario. Bien delimitando la denotación al estrechar o enfocar el campo de descripción de la imagen, bien por cerrar de algún modo la infinita pansema de la imagen
- . No existen diferencias significativas entre C y D ya que texto "conectado" y texto "desconectado" provocarían más bien un cambio de contenido en los comentarios que un cambio relativo a la cantidad de los índices de un tipo y otro.

4. Pero, ¿qué sucede si solo tenemos en cuenta la denotación en los diferentes grupos? Por de pronto, hemos de hacer constar que es en este dominio en el que se aprecian

mayores diferencias entre los diversos grupos. La inclusión de los textos produce unas mayores variaciones en lo relativo a denotación que a connotación. Probablemente porque se compensa la "reducción" de la polisemia de la imagen con la imposición de una determinada dirección del comentario, que ya veíamos en el capítulo anterior.

- . Entre A y B se dan diferencias significativas. La palabra "neutra" (o redundante) hace que disminuya el nivel de denotación, ya que impone una determinada circunscripción al comentario, es una "invitación" a referirse a ese aspecto de la descripción (seburamente en detrimento de otros muchos posibles).
- . Entre A y C y entre A y D es muy elevada la significatividad de la diferencia, atribuible a la "presión" que la palabra "conectada" y "desconectada" ejercen sobre la connotación. Este influjo ejercido sobre el comentario hace que al "imponer" un contenido determinado, disminuya la la denotación.
- . También entre B - C y B - D existen diferencias significativas en la denotación, que disminuye en los grupos C y D, probablemente porque la palabra conectada y desconectada que les acompañan refuerzan la atención en el aspecto connotativo, disminuyendo las posibilidades de descripción.
- . No existe, lógicamente, una diferencia significativa entre C y D. En ambos grupos la denotación se mantiene relativamente uniforme, ya que la "conexión" o "de conexión" de los términos no supone más que variaciones de contenido, no de cantidad (como luego veremos).

5. Respecto a la connotación no se presentan diferencias tan acusadas. Podría suponerse que la inclusión de palabras abiertamente indicativas de campos connotativos aumentarían de forma clara y decisiva la vertiente connotativa de los comentarios. Lo cierto es que no es así. Porque, al mismo tiempo que la palabra "dirige" el contenido del comentario hacia una zona específica (tanto en el caso de la palabra "conectada" como en el de la palabra "desconectada") reduce la polisemia de la imagen, que tiene un sinnfín de facetas abiertas cuando la palabra no la yugula su indeterminación semántica.

- . Entre A y B no existen diferencias significativas ya que la palabra neutra no "imponer" ni "limita" los factores connotativos de la lectura.
- . Si existe esa diferencia entre los grupos A y C ya que a parece ser mayor la fuerza de lo sugerido que la limitación de la polisemia que supone la palabra. En cambio, no llega a ser tan fuerte la "imposición" que encierra la palabra "desconectada" y por ello tendríamos que la significatividad entre A y D no es suficiente para alcanzar el 5%, a pesar de ^{ser} considerable.
- . No hay significatividad entre B - C y B - D ya que se compensan la reducción de polisemia que suponen las condiciones C y D con la direccionalidad del contenido connotativo de las mismas. En B, la compensación se daría al tener mayor abertura el "diagrama semántico", pero una menor vectorialidad la posible carga connotativa.
- . Entre C y D no existen diferencias significativas ya que la diferencia de matiz de los términos ("conectado" - "no conectado") no parece incidir directamente sobre la cuantía de la connotación sino sobre su naturaleza.

6. Por fin, nos ocupamos de las diferencias entre denotación y connotación dentro de cada grupo. Es decir, en la misma condición experimental. Nos interesa saber por qué se dan o no se dan diferencias significativas entre la denotación y connotación de A, B, C y D.

- . En el grupo A no existen diferencias significativas entre denotación y connotación. La descripción de la imagen se compensa con los rasgos connotativos que sugiere. Lo mismo sucede en B.
- . Sin embargo, en C sí existen diferencias significativas. Es menor la denotación. La palabra ha impuesto un campo connotativo preciso que ha arrastrado al sujeto. Lo mismo sucede en el grupo D.

7. No existen diferencias significativas en la denotación de los grupos 6º, 7º y 8º. Y tampoco en su connotación. Los grupos son temporalmente "contiguos" y, además, las edades se solapan, disminuyendo las diferencias evolutivas. Es probable que no haya un margen suficiente de cambio.

8. Tampoco resultan significativas las diferencias en denotación (ni en connotación) obtenidas por chicos y chicas. Probablemente sea más decisivo el hecho de que unos y otras se hallen en una misma etapa evolutiva que el factor sexo como discriminador de respuestas.

INFLUENCIA DE LAS PALABRAS EN LA "DIRECCION" DEL
CAMPO SEMANTICO DE LOS MENSAJES VERBOICONICOS. ANALISIS
ESTADISTICO MEDIANTE LA PRUEBA "CHI" CUADRADO.

Nos importa conocer hasta qué punto la presencia de las palabras es determinante en el proceso de lectura de los mensajes verboicónicos. Ahora bien, no tanto en el aspecto cuantitativo (mayor o menor "cantidad" de connotación y denotación) sino en cuanto a la vectorialidad de los contenidos. Es decir, si realmente "impone" el texto su propio contenido al que podría sugerir o presentar la imagen.

En nuestro caso, nos interesa conocer hasta qué punto aparecen en los comentarios los contenidos explicitados por las palabras. Para ello hemos clasificado las respuestas de los sujetos en los siguientes apartados:

a. APARECE EL CONCEPTO EXPRESADO POR EL TERMINO

Si, por ejemplo, en C_1 (condición texto conectado-árbol sauce) aparece la palabra "TRISTEZA", comprobamos si, de alguna manera, está presente ese concepto en la contestación del sujeto.

b. APARECE RECHAZADO EL CONCEPTO EXPRESADO POR EL
TERMINO

En este caso, la comprobación se efectúa en el sentido de que exista una explícita negación del sujeto respecto a la conexión entre el texto y la imagen. El sujeto se cuestiona el por qué de una palabra que no tiene puntos de referencia con la imagen.

c. APARECE AUMENTADO EL CONCEPTO CON LA INCORPORACION
DE OTROS NUEVOS CONCEPTOS.

En este apartado incluimos las contestaciones de aquellos sujetos que, efectivamente, hacen presente alguna referencia al concepto, pero que -además- añaden nuevas reflexiones sobre otros nuevos conceptos. Debemos precisar,

sin embargo, que hemos limitado el campo semántico de esta sección de resultados a "aquellos conceptos que connotan un sentimiento, estado de ánimo o actitud". De tal manera que pueden quedar fuera algunos rasgos connotativos, sin que consideremos "aumentado" el concepto expresado por el texto.

d. NO APARECE EL CONCEPTO EXPRESADO POR EL TERMINO

En el comentario del sujeto no se hace mención alguna al concepto que está contenido en el término. Pero tampoco aparecen otros distintos.

e. APARECEN OTROS CONCEPTOS DIFERENTES A LOS EXPRESADOS POR EL TERMINO

No está presente el concepto que expresa el término que aparece en la diapositiva, pero existen otros que el sujeto incorpora en su comentario.

Como fácilmente se puede observar, en los apartados a. b. y c. está presente el término en cuestión. En los apartados d. y e. no se explicita su referencia.

Es importante apresurarse a decir que para considerar que existe una referencia connotativa al término no es suficiente que cite literalmente el término sino que se haga de una forma que encierre una carga connotativa. Así, no consideramos connotado un comentario en el que se diga: "Un árbol con la palabra muerte". Será, sin embargo, tenido por connotación un comentario del tipo: "A mi me da mucho miedo la muerte porque...". Entendemos que la simple citación de la palabra es mera denotación del campo visual que presenta el estímulo.

La respuesta de cada sujeto se ha incorporado a UNA SOLA de las casillas, debiendo elegir, a veces, para considerar la respuesta excluyente, entre dos o más posibilidades taxonómicas.

Analizamos los resultados de la serie 1 (sauce en sus condiciones A, B, C y D) ya que los resultados en la 2 y la 3 son evidentemente similares.

En las series A₁, A₂, A₃ y B₁, B₂, B₃ operamos en referencia al término de la condición C y D. Es decir, que cuando clasificamos "APARECE", "NO APARECE", etc. nos referimos al término correspondiente a C y D. Ahora bien, como no existe ni un solo caso en que se haga referencia al texto desconectado (D) sea para explicitar su contenido, sea para rechazarlo, las tablas de A (1, 2 y 3) y B (1, 2 y 3) han de leerse teniendo en cuenta que están elaboradas en referencia a los textos de C (1, 2 y 3).

La clasificación, obviamente, tiene algunos ribetes de subjetividad. No solo de cara a la clasificación de un comentario en una casilla clasificatoria, sino -y sobre todo- en algunos casos de doble o triple hipotética clasificación. Por ejemplo, supongamos un comentario en que aparece rechazado el concepto expresado por el término de la diapositiva y -ADEMAS- están presentes otros conceptos nuevos. Podría clasificarse en "APARECE RECHAZADO" y en "APARECE AUMENTADO". En estos casos, hemos dado prioridad a la opción más acentuada en el comentario. Lógicamente, este criterio adolece de subjetividad. En algunos casos, nos hemos ayudado de consultas que permitiesen una decisión colectiva, menos propensa a la arbitrariedad de un solo evaluador. De todos modos, no han sido muchos estos casos por lo que consideramos que no se altera la validez de la cuantificación.

Exponemos a continuación los resultados por colegios y -a continuación- una tabla de resultados globales, prescindiendo de los datos fragmentarios de los centros.

Seguidamente aparecen unas as en las que pueden apreciarse sintéticamente los resultados en las series A, B, C y D contrastando las escasas diferencias en 1, 2 y 3.

Analizamos los resultados de la serie 1 (saúce en las condiciones A, B, C y D) ya que los resultados en las series 2 y 3 son (parecen ser) evidentemente similares.

En las series A (1-2-3) y B (1-2-3) operamos en referencia al término de las condiciones C y D. Es decir, que cuando clasificamos "APARECE", "NO APARECE", etc. nos referimos al término correspondiente -según el caso- al término aparecido en C o en D.

La clasificación, obviamente, tiene algunos ribetes de subjetividad. No sólo de cara a la clasificación de un comentario en una determinada casilla, sino -y sobre todo- en algunos casos de doble o triple posibilidad agrupatoria. Por ejemplo, supongamos un comentario en el que aparece rechazado el concepto expresado por el término de la diapositiva y -ADEMAS- en el que están presentes otros conceptos distintos. Podría clasificarse en "APARECE RECHAZADO" o en "APARECE AUMENTADO". En estos casos (dada la necesidad de hacer clasificaciones excluyentes y exhaustivas) hemos dado prioridad a la opción más acentuada en el comentario. Lógicamente, este criterio adolece de subjetividad. En algunas ocasiones, nos hemos ayudado de consultas que permitiesen una decisión colectiva, menos propensa a la arbitrariedad de un solo evaluador. De todos modos, no han sido muchos estos casos por lo que consideramos que no se altera la validez de la clasificación.

Exponemos a continuación los resultados por colegios, en las tablas que se encabezan adecuadamente.

| | | | |
|-----------|----------------|------------------|------------------|
| Tabla 21: | A ₁ | con referencia a | C ₁ |
| Tabla 22: | A ₁ | " | a D ₁ |
| Tabla 23: | A ₂ | " | a C ₂ |
| Tabla 24: | A ₃ | " | a C ₃ |
| Tabla 25: | B ₁ | " | a C ₁ |
| Tabla 26: | B ₁ | " | a D ₁ |

Tabla 27: B_2 con referencia a C_2
Tabla 28: B_3 " " a C_3
Tabla 29: C_1
Tabla 30: C_2
Tabla 31: C_3
Tabla 32: D_1
Tabla 33: D_2
Tabla 34: D_3

Seguidamente se agrupan los resultados en una tabla única (tabla 35) en cuya lectura habrá que tener en cuenta que los resultados de A (1-2-3) y B (1-2-3) están tomados en referencia a los términos correspondientes de C (1-2-3).

En las gráficas 2, 3, 4 y 5 aparecen los datos correspondientes a las condiciones A, B, C y D. Para su lectura es preciso repetir la observación que formulábamos en el párrafo anterior.

| Tabla 21 A ₁ (SAUCE SIN TEXTO, CON REFERENCIA A "TRISTEZA" DE C1) | | | | | |
|---|---------|----------------------------|---------------------------|---------------|-------------------|
| COLLEGIOS | Aparece | Aparece recha-- zado | Aparece Aumenta- do | No aparece | Aparecen otros |
| S. José del Parque | 0 | 0 | 2 | 1 | 12 |
| Collegio Veritas | 2 | 0 | 5 | 4 | 4 |
| Sta. Ma del Pozo | 0 | 0 | 0 | 15 | 0 |
| Cardenal Herrera | 0 | 0 | 0 | 8 | 7 |
| Puerta de Hierro | 1 | 0 | 1 | 7 | 6 |
| Dolores R. Sopeña | 1 | 0 | 0 | 9 | 5 |
| CEU | 2 | 0 | 1 | 4 | 8 |
| Hh. Esco- lapias | 1 | 0 | 1 | 5 | 8 |
| Hh. Mene- sianos | 3 | 0 | 0 | 10 | 2 |
| TOTAL | 10 | 0 | 10 | 63 | 52 |
| Σ | 7'40 | 0 | 7'40 | 46'66 | 38'51 |

Tabla 22

A₁ (SAUCE SIN TEXTO, CON REFERENCIA A D₁: IRA)

| COLEGIOS | Aparece | aparece recha-- zado | Aparece Aumenta- do | No aparece | Aparecen otros |
|-----------------------|---------|----------------------------|---------------------------|---------------|-------------------|
| S. José del Parque | 0 | 0 | 0 | 1 | 14 |
| Colegio Veritas | 0 | 0 | 0 | 1 | 11 |
| Sta. Ma del Pozo | 0 | 0 | 0 | 15 | 0 |
| Cardenal Herrera | 0 | 0 | 0 | 8 | 7 |
| Fuente de Hierro | 0 | 0 | 0 | 7 | 8 |
| Dolores R. Sopena | 0 | 0 | 0 | 9 | 16 |
| CEU | 0 | 0 | 0 | 4 | 11 |
| MM. Esco- lapias | 0 | 0 | 0 | 5 | 10 |
| Hr. Mene- sianos | 0 | 0 | 0 | 10 | 5 |
| TOTAL | 0 | 0 | 0 | 63 | 72 |
| % | 0 | 0 | 0 | 46'66 | 53'33 |

| Tabla 23 A ₂ (ENCINA SIN TEXTO, CON REFERENCIA A "MUERTE" DE C ₂) | | | | | |
|---|---------|----------------------------|---------------------------|---------------|-------------------|
| COLEGIOS | Aparece | Aparece recha-- zado | Aparece Aumenta- do | No aparece | Aparecen otros |
| S. José del Parque | 2 | 0 | 0 | 3 | 10 |
| Colegio Veritas | 1 | 0 | 2 | 2 | 10 |
| Sta. Ma del Pozo | 0 | 0 | 0 | 14 | 1 |
| Cardenal Herrera | 0 | 0 | 0 | 12 | 3 |
| Puerta de Hierro | 1 | 0 | 0 | 8 | 6 |
| Dolores R. Sopena | 2 | 0 | 1 | 8 | 4 |
| CEU | 0 | 0 | 1 | 2 | 12 |
| HH. Esco- lapias | 0 | 0 | 0 | 5 | 10 |
| HH. Mene- sianos | 3 | 0 | 1 | 7 | 4 |
| TOTAL | 9 | 0 | 5 | 61 | 60 |
| % | 6'66 | 0 | 3'70 | 45'18 | 44'44 |

Tabla 24
A₃ (ARBOLES DE ADORNO SIN TEXTO, CON REFERENCIA A C₃)

| COLLEGIOS | Aparece | Aparece rechuzado | Aparece aumentado | No aparece | Aparecen otros |
|-----------------------|---------|----------------------|----------------------|---------------|-------------------|
| S. José del Parque | 2 | 0 | 0 | 4 | 9 |
| Collegio Veritas | 2 | 0 | 4 | 5 | 4 |
| Sta. Ma del Pozo | 0 | 0 | 0 | 15 | 0 |
| Cardenal Herrera | 1 | 0 | 0 | 12 | 2 |
| Puerta de Hierro | 2 | 0 | 1 | 8 | 4 |
| Dolores R. Sopena | 0 | 0 | 1 | 9 | 5 |
| CEU | 0 | 0 | 1 | 7 | 7 |
| HM. Esco- lapias | 0 | 0 | 1 | 7 | 7 |
| HA. Mene- sianos | 2 | 0 | 1 | 9 | 3 |
| TOTAL | 9 | 0 | 9 | 76 | 49 |
| % | 6'66 | 0 | 6'66 | 56'29 | 36'29 |

| Tabla 25 B ₁ (SAUCE CON TEXTO REDUNDANTE, CON REFERENCIA A C ₁) | | | | | |
|---|---------|----------------------------|---------------------------|---------------|-------------------|
| COLEGIOS | Aparece | Aparece recha-- zalo | Aparece Aumenta- do | No aparece | Aparecen otros |
| S. José del Parque | 0 | 0 | 0 | 5 | 10 |
| Colégio Veritas | 5 | 0 | 4 | 4 | 1 |
| Sta. Ma del Pozo | 0 | 0 | 0 | 13 | 2 |
| Cardenal Herrera | 0 | 0 | 0 | 2 | 13 |
| Puerta de Hierro | 4 | 0 | 2 | 7 | 2 |
| Dolores R.Sopeña | 2 | 0 | 1 | 7 | 5 |
| CEU | 1 | 0 | 0 | 12 | 2 |
| MH. Esco- lapias | 2 | 0 | 0 | 4 | 9 |
| MH. Mene- sianos | 1 | 0 | 0 | 6 | 8 |
| TOTAL | 16 | 0 | 7 | 60 | 52 |
| % | 11'85 | 0 | 5'18 | 44'44 | 38'51 |

Tabla 26
B₁ (SAUCE CON TEXTO NEUTRO, EN REFERENCIA A D₁: IRA)

| COLEGIOS | Aparece | Aparece recha-- zado | Aparece Aumenta- do | No aparece | Aparecen otros |
|-----------------------|---------|----------------------------|---------------------------|---------------|-------------------|
| S. José del Parque | 0 | 0 | 0 | 5 | 10 |
| Colegio Veritas | 0 | 0 | 0 | 4 | 11 |
| Sta. Ma del Pozo | 0 | 0 | 0 | 13 | 2 |
| Cardenal Herrera | 0 | 0 | 0 | 2 | 13 |
| Puerta de Hierro | 0 | 0 | 0 | 7 | 8 |
| Dolores R.Sopeña | 0 | 0 | 0 | 7 | 8 |
| CEU | 0 | 0 | 0 | 12 | 3 |
| HM. Esco- lapias | 0 | 0 | 0 | 4 | 11 |
| HH. Mene- sianos | 0 | 0 | 0 | 6 | 9 |
| TOTAL | 0 | 0 | 0 | 60 | 75 |
| % | 0 | 0 | 0 | 44'44 | 55'55 |

40

| Tabla 27 B ₂ (ENCINA CON TEXTO REDUNDANTE, CON REFERENCIA A C ₂) | | | | | |
|--|---------|----------------------------|---------------------------|---------------|-------------------|
| COLLEGIOS | Aparece | aparece recha-- zado | Aparece Aumenta- do | No aparece | Aparecen otros |
| S. José del Parque | 2 | 0 | 3 | 4 | 6 |
| Collegio Veritas | 1 | 0 | 1 | 7 | 6 |
| Sta. Ma del Pozo | 0 | 0 | 0 | 12 | 3 |
| Cardenal Herrera | 1 | 0 | 0 | 2 | 12 |
| Puerta de Hierro | 1 | 0 | 0 | 8 | 6 |
| Dolores R. Sopena | 1 | 0 | 1 | 9 | 4 |
| CEU | 1 | 0 | 1 | 8 | 5 |
| HH. Esco- lapias | 1 | 0 | 0 | 4 | 10 |
| HH. Mene- sianos | 1 | 0 | 0 | 6 | 8 |
| TOTAL | 9 | 0 | 6 | 60 | 60 |
| % | 6'66 | 0 | 4'44 | 44'44 | 44'44 |

40J

Tabla 28
B₃ (ARBOLES DE ADORNO CON TEXTO REDUNDANTE, REFERENCIA 3)

| COLEGIOS | Aparece | aparece recha-- zado | Aparece Aumenta- do | No aparece | aparecen otros |
|-----------------------|---------|----------------------------|---------------------------|---------------|-------------------|
| S. José del Parque | 0 | 0 | 1 | 4 | 10 |
| Colegio Veritas | 0 | 0 | 0 | 8 | 7 |
| Sta. Ma del Pozo | 0 | 0 | 0 | 13 | 2 |
| Cardenal Herrera | 0 | 0 | 0 | 4 | 11 |
| Puerta de Hierro | 0 | 0 | 0 | 11 | 4 |
| Dolores R. Sopena | 1 | 0 | 0 | 9 | 5 |
| CEU | 0 | 0 | 0 | 10 | 5 |
| MM. Esco- lapias | 1 | 0 | 0 | 7 | 7 |
| Hñ. Mene- sianos | 2 | 0 | 0 | 10 | 3 |
| TOTAL | 4 | 0 | 1 | 76 | 54 |
| % | 2'96 | 0 | 0'74 | 56'29 | 40'00 |

Tabla 29
G₁ (SAUCE CON TEXTO CONECTADO: "TRISTEZA")

| COLEGIOS | aparece | aparece recha-- zalo | aparece aumenta- do | No aparece | aparecen otros |
|-----------------------|---------|----------------------------|---------------------------|---------------|-------------------|
| S. José del Parque | 7 | 1 | 4 | 2 | 1 |
| Collegio Vasillas | 13 | 0 | 2 | 0 | 0 |
| Sta. Ma del Pozo | 10 | 1 | 0 | 4 | 0 |
| Cardenal Herrera | 10 | 2 | 0 | 3 | 0 |
| Fuente de Hierro | 7 | 3 | 5 | 0 | 0 |
| Dolores R. Sopeña | 12 | 0 | 2 | 0 | 1 |
| CEU | 11 | 1 | 1 | 0 | 2 |
| HH. Esco- lapias | 9 | 4 | 1 | 1 | 0 |
| HH. Mene- sianos | 12 | 2 | 1 | 0 | 0 |
| TOTAL | 91 | 14 | 16 | 10 | 4 |
| % | 67'40 | 10'37 | 11'85 | 7'40 | 2'96 |

506-

Tabla 30
C₂ (ENCINA CON TEXTO CONECTADO: "MUERTE")

| COLEGIOS | Aparece | Aparece rechaza- zado | Aparece Aumenta- do | No aparece | Aparecen otros |
|-----------------------|---------|-----------------------------|---------------------------|---------------|-------------------|
| S. José del Parque | 6 | 0 | 2 | 3 | 4 |
| Colegio Veritas | 12 | 0 | 2 | 0 | 1 |
| Sta. Ma del Pozo | 11 | 0 | 0 | 2 | 2 |
| Cardenal Herrera | 7 | 0 | 2 | 5 | 1 |
| Puerta de Hierro | 13 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Dolores R. Sopena | 12 | 0 | 2 | 0 | 1 |
| CEU | 9 | 1 | 4 | 1 | 0 |
| HM. Esco- lapias | 10 | 1 | 3 | 1 | 0 |
| HM. Mene- sianos | 11 | 1 | 2 | 0 | 1 |
| TOTAL | 91 | 3 | 18 | 12 | 11 |
| % | 67'40 | 2'22 | 13'33 | 8'88 | 8'14 |

| Tabla 31 C ₃ (ARBOLES DE ADORNO CON TEXTO CONECTADO: AMISTAD") | | | | | |
|--|---------|----------------------------|---------------------------|---------------|-------------------|
| COLEGIOS | Aparece | Aparece recha-- zado | Aparece aumenta- do | No aparece | Aparecen otros |
| S. José del Parque | 9 | 2 | 1 | 3 | 0 |
| Colegio Veritas | 13 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Sta. Ma del Pozo | 14 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Cardenal Herrera | 10 | 0 | 0 | 1 | 4 |
| Puerta de Hierro | 13 | 0 | 2 | 0 | 0 |
| Dolores R. Sopena | 15 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| CEU | 10 | 2 | 2 | 0 | 1 |
| HH. Esco- lapias | 9 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| HH. Mene- sianos | 12 | 0 | 1 | 0 | 2 |
| TOTAL | 105 | 6 | 9 | 6 | 9 |
| % | 77'77 | 4'44 | 6'66 | 4'44 | 6'66 |

502

Tabla 32
D₁ (SAUCE CON TEXTO DESCONECTADO: "IRA")

| COLEGIOS | Aparece | Aparece rechaza- zado | Aparece Aumenta- do | No aparece | Aparecen otros |
|-----------------------|---------|-----------------------------|---------------------------|---------------|-------------------|
| S. José del Parque | 8 | 0 | 2 | 2 | 3 |
| Colegio Veritas | 6 | 3 | 3 | 0 | 3 |
| Sta. Ma del Pozo | 0 | 0 | 0 | 12 | 3 |
| Cardenal Herrera | 6 | 1 | 2 | 3 | 3 |
| Puerta de Hierro | 7 | 2 | 3 | 1 | 2 |
| Dolores R. Sopena | 9 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| CEU | 11 | 4 | 0 | 0 | 2 |
| Mh. Esco- lapias | 6 | 3 | 2 | 2 | 2 |
| Mh. Bene- sianos | 6 | 1 | 0 | 6 | 2 |
| TOTAL | 59 | 15 | 13 | 27 | 21 |
| % | 43'70 | 11'11 | 9'62 | 20'00 | 15'55 |

103-

| Tabla 33 D ₂ (ENCINA CON TEXTO DESCONECTADO: "PLACER") | | | | | |
|--|---------|----------------------------|---------------------------|---------------|-------------------|
| COLLEGIOS | Aparece | Aparece recha-- zado | Aparece Aumenta- do | No aparece | Aparecen otros |
| S. José del Parque | 12 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Escuela Veritas | 7 | 1 | 6 | 0 | 1 |
| Sta. Ma del Pozo | 2 | 0 | 0 | 10 | 3 |
| Cardenal Herrera | 5 | 2 | 2 | 4 | 2 |
| Puerta de Hierro | 9 | 2 | 2 | 0 | 2 |
| Jolores R. Sopeña | 11 | 1 | 0 | 1 | 2 |
| CEU | 11 | 3 | 1 | 0 | 0 |
| HM. Esco- lapias | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 |
| HM. Mene- sianos | 4 | 3 | 0 | 6 | 2 |
| TOTAL | 64 | 17 | 15 | 25 | 14 |
| % | 47'40 | 12'59 | 11'11 | 18'51 | 10'37 |

504-

Tabla 34

D₃ (ARBOLES DE ADORNO CON TEXTO DESCONECTADO: "ANGUSTIA")

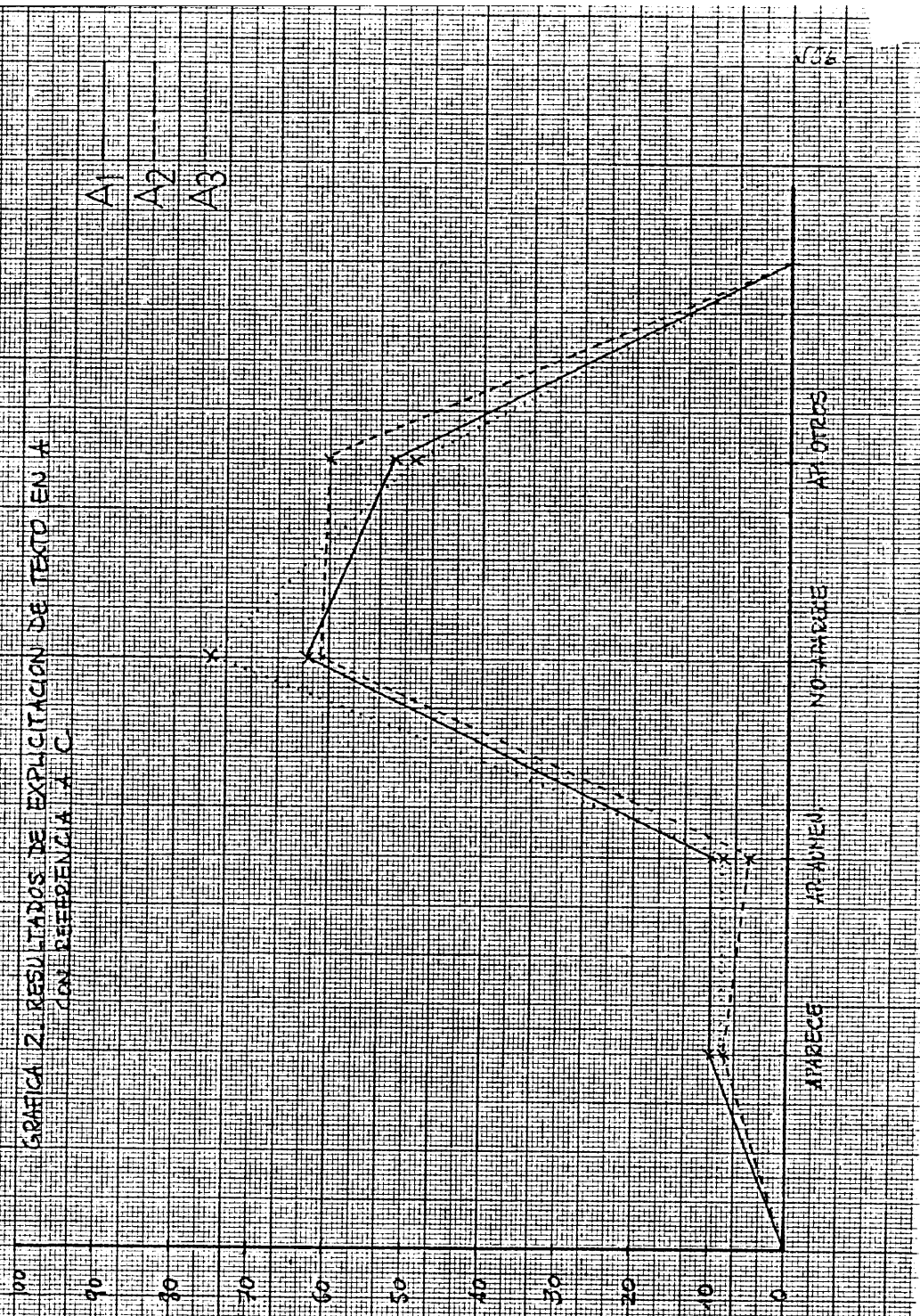
| COLEGIOS | Aparece | Aparece rechaza-- zado | Aparece Aumenta- do | No aparece | Aparecen otros |
|-----------------------|---------|------------------------------|---------------------------|---------------|-------------------|
| S. José del Parque | 9 | 0 | 4 | 1 | 1 |
| Colegio Veritas | 5 | 0 | 5 | 0 | 5 |
| Sta. Ma del Pozo | 2 | 0 | 0 | 11 | 2 |
| Cardenal Herrera | 5 | 0 | 3 | 4 | 3 |
| Puerta de Hierro | 9 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| Dolores R. Sopeña | 10 | 0 | 2 | 1 | 2 |
| CEU | 12 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| HM. Esco- lapias | 9 | 1 | 3 | 1 | 1 |
| HM. Mene- sianos | 6 | 1 | 1 | 6 | 1 |
| TOTAL | 67 | 3 | 22 | 26 | 17 |
| % | 49'62 | 2'22 | 16'29 | 19'25 | 12'59 |

TABLA 35.- RESULTADOS DE LA LECTURA EN CUANTO A LA EXPLICACION DEL TEXTO

| | A ₁ | A ₂ | A ₃ | B ₁ | B ₂ | B ₃ | C ₁ | C ₂ | C ₃ | D ₁ | D ₂ | D ₃ |
|-------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Aparece | 10 | 9 | 9 | 16 | 9 | 4 | 91 | 91 | 105 | 59 | 64 | 67 |
| Aparece rechazado | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 14 | 3 | 6 | 15 | 17 | 3 |
| Aparece aumentado | 10 | 5 | 9 | 7 | 6 | 1 | 16 | 18 | 9 | 13 | 15 | 22 |
| No aparece | 63 | 61 | 76 | 60 | 60 | 76 | 10 | 12 | 6 | 27 | 25 | 26 |
| Aparecen otros | 52 | 60 | 49 | 52 | 60 | 54 | 4 | 11 | 9 | 21 | 14 | 17 |

GRAFICA 2. RESULTADOS DE EXPLICACION DE TEXTO EN A
CON REFERENCIA A C

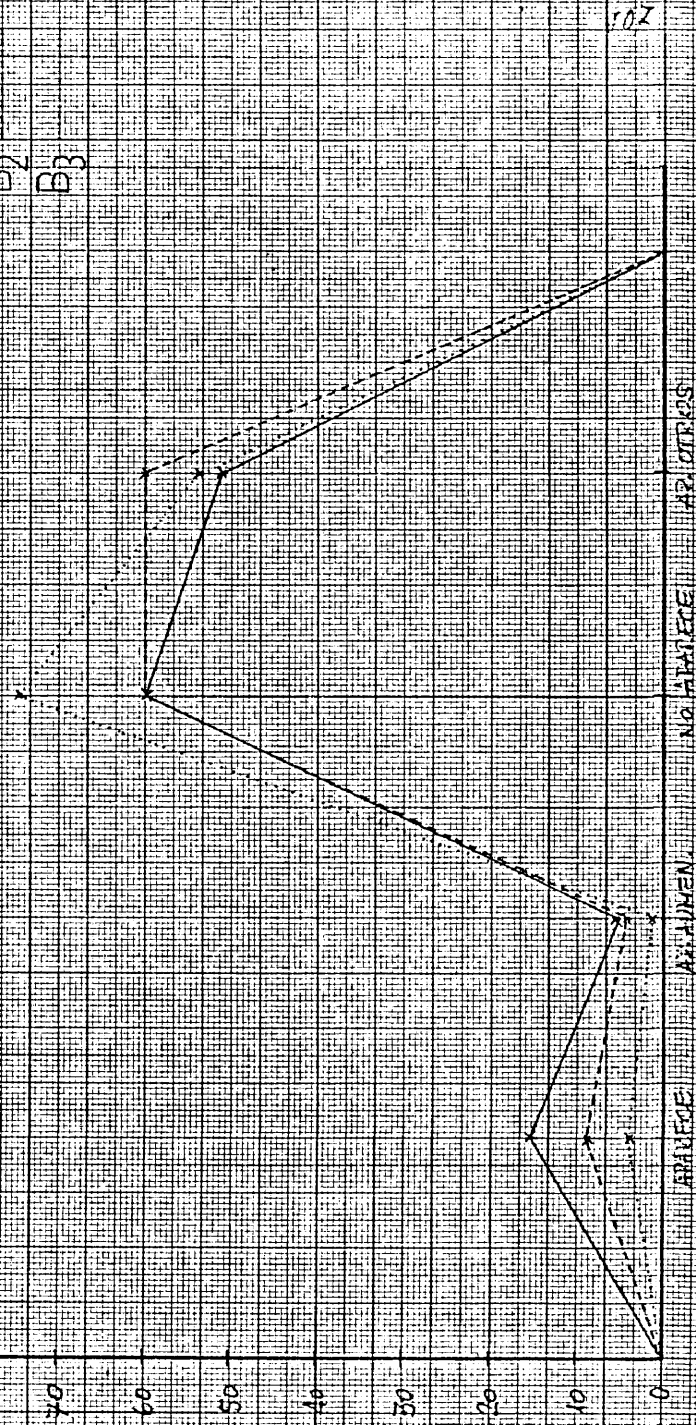
A1
A2
A3



256

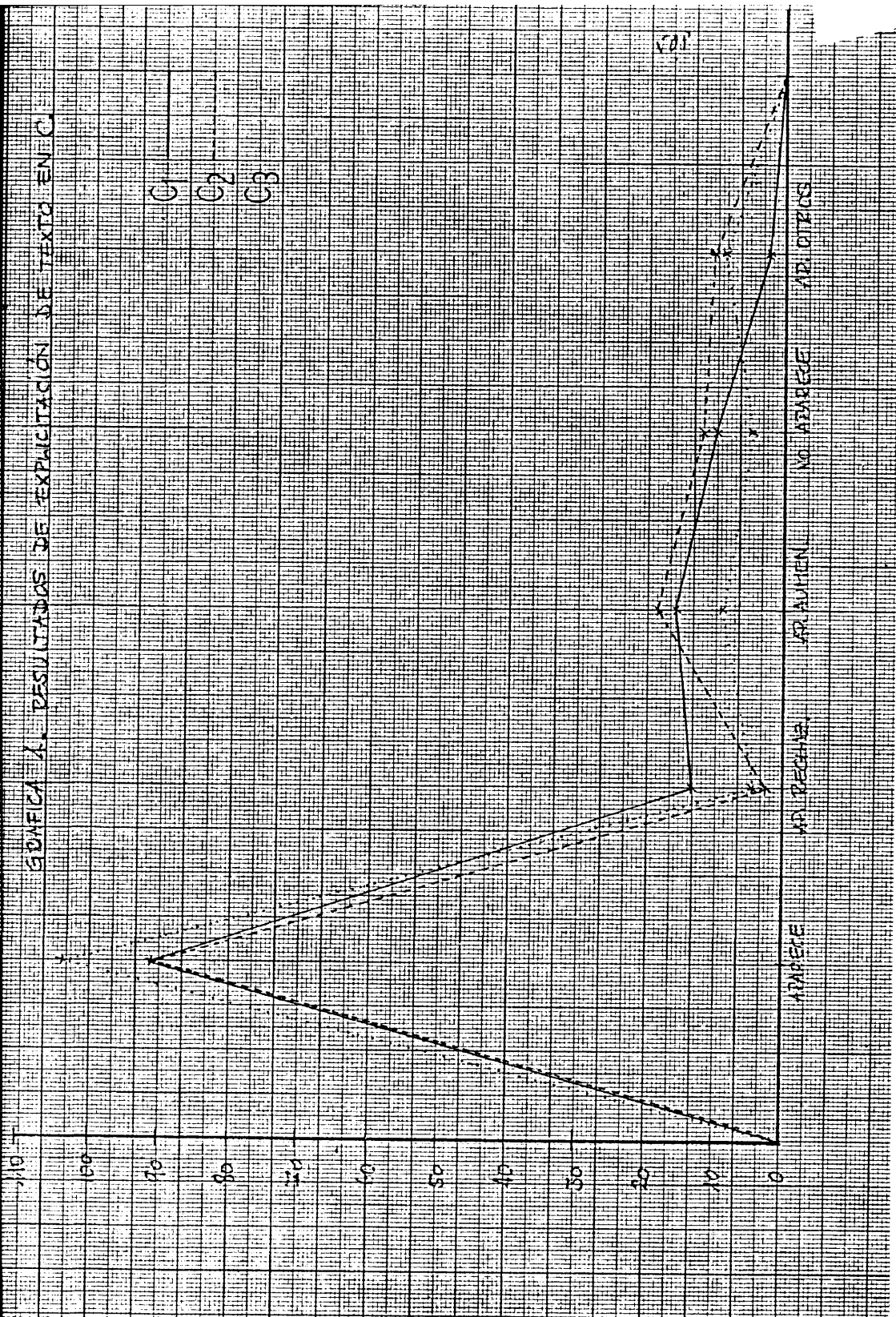
GRAFICA DE RESULTADOS DE EXPLICACION DE TEXTO EN B
CON REFERENCIA A C

B₁
B₂
B₃



102

GRÁFICA A. RESULTADOS DE EXPECTACIÓN DE TEXTO EN C

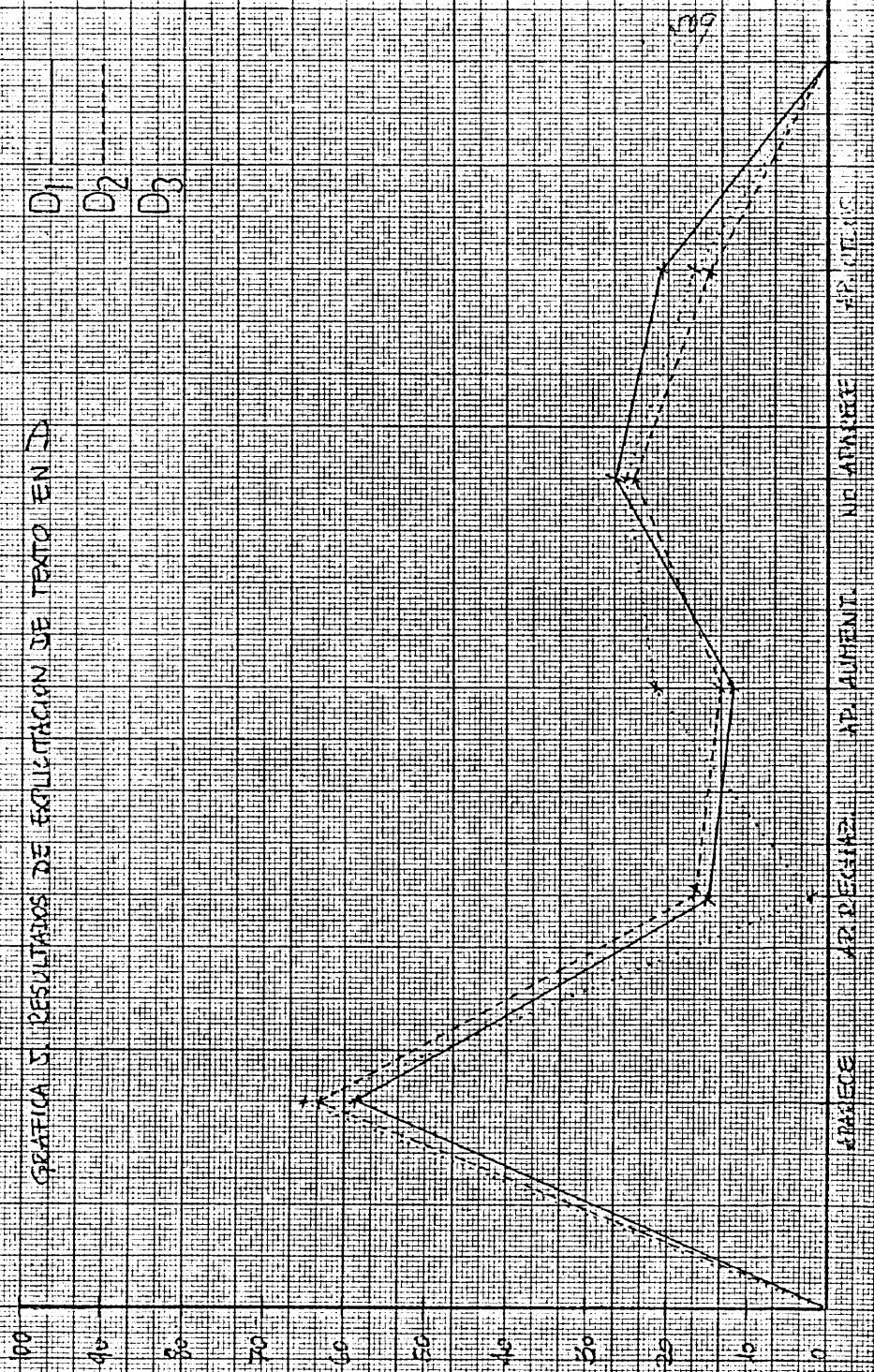


GRÁFICA 3. RESULTADOS DE EXCULTACIÓN DE TEXTO EN D

D₁

D₂

D₃



APLICACION DE LA PRUEBA DE χ^2 AL ESTUDIO DE LA SIGNIFICATIVIDAD DE LAS DIFERENCIAS EN LA APARICION DEL CONCEPTO QUE CONLLEVA EL TERMINO INCORPORADO EN EL MENSAJE VISUAL.

Vamos a estudiar la significatividad de la aparición del rasgo connotado, "impuesto" por la palabra que se presenta en el mensaje visual. Lo haremos estableciendo los siguientes polos de comparación:

$A_1 - B_1$

$A_1 - C_1$

$A_1 - D_1$

$B_1 - C_1$

$B_1 - D_1$

$C_1 - D_1$

Como puede observarse limitamos el análisis a la condición 1 (sauce) ya que los datos en 2 (encina) y 3 (árboles de adorno) son similares y es esperable el mismo resultado.

Trabajaremos a un nivel de confianza del 5%.

Hemos creído conveniente establecer tres categorías en los comentarios: APARECE - NO APARECE - APARECEN OTROS. Para ello hemos agrupado en "APARECE" las tres que desdoblábamos en tablas anteriores (APARECE, APARECE RECHAZADO, APARECE AUMENTADO).

La hipótesis que establecemos para iniciar el estudio estadístico es que no existen diferencias entre el número de sujetos que hacen referencia al concepto y de los que no hacen referencia a él o/y hacen referencia a otros conceptos. Las diferencias que aparecen en las frecuencias empíricas son debidas únicamente al azar.

ESTUDIO DE LA SIGNIFICATIVIDAD ENTRE A₁ y B₁

Recordemos que A₁ y B₁ están contrastados o referidos al concepto que aparece en C₁ ya que A₁ no tiene texto incorporado y B₁ tiene un texto neutro. No hacemos el contraste de significatividad con D₁ porque el concepto correspondiente no aparece ni una sola vez en A₁ y B₁, tanto para ser afirmado como para ser rechazado.

Reproducimos el cuadro de frecuencias empíricas y hallamos las frecuencias teóricas mediante la fórmula:

$$f_t = \frac{\sum(f_f) \cdot \sum(f_c)}{N}$$

| | Aparece | No aparece | Aparecen o. | TOTAL |
|----------------|--------------|--------------|-------------|-------|
| A ₁ | 20 (21'5) | 63 (61'5) | 52 (52) | 135 |
| B ₁ | 23 (21'5) | 60 (61'5) | 52 (52) | 135 |
| T | 43 | 123 | 104 | 270 |

$$\chi^2 = \sum \frac{(f_e - f_t)^2}{f_t}$$

Halladas las frecuencias teóricas (entre paréntesis en el cuadro anterior) hallamos χ^2

$$\chi^2 = \frac{(20-21'5)^2}{21'5} + \frac{(63-61'5)^2}{61'5} + \frac{(52-52)^2}{52} + \frac{(23-21'5)^2}{21'5} + \frac{(60-61'5)^2}{61'5} + \frac{(52-52)^2}{52}$$

$$= 0'10 \quad 0'03 \quad 0 \quad 0'10 \quad 0'03 \quad 0 = 0'26$$

$$\chi^2 = 0'26$$

Tenemos 2 grados de libertad ya que $(f-1)(c-1) = (3-1)(2-1) = 2$.

En la tabla de χ^2 encontramos el valor 5.991 para 2 grados de libertad y el 5% de nivel de confianza. Como nuestro valor obtenido es menor, no podemos rechazar la hipótesis.

El resultado es "lógico" a un nivel de consideración elemental. Sin la palabra sugerida (por no aparecer ninguna o por presentar una palabra "neutra"), las referencias al término existen, pero no alcanzan una diferencia significativa en uno y otro caso.

SIGNIFICATIVIDAD DE LA DIFERENCIA ENTRE A_1 Y C_1

Estudiamos ahora si la significatividad se da entre las condiciones A_1 (sin el texto de referencia) y C_1 que incorpora la palabra TRISTEZA.

Seguimos el mismo procedimiento. Este será el cuadro de frecuencias empíricas y frecuencias teóricas.

| | Aparece | No aparece | Aparecen o. | TOTAL |
|-------|---------------|--------------|-------------|-------|
| A_1 | 20 (70'5) | 63 (36'5) | 52 (28) | 135 |
| C_1 | 121 (70'5) | 10 (36'5) | 4 (28) | 135 |
| T | 141 | 73 | 56 | 270 |

$$\chi^2 = \frac{(20 - 70'5)^2}{70'5} + \frac{(63 - 36'5)^2}{36'5} + \frac{(52 - 28)^2}{28} + \frac{(121 - 70'5)^2}{70'5} + \frac{(10 - 36'5)^2}{36'5} + \frac{(4 - 28)^2}{28} = 151'87$$

Operando al 5% de nivel de confianza y con dos grados de libertad comprobamos el valor de χ^2 en la tabla correspondiente siendo éste 5.991. Como el valor obtenido es mayor que el de las tablas podemos rechazar la hipótesis, por lo que podemos afirmar que existe significatividad en la diferencias de las frecuencias aparecidas. Es incluso significativa la diferencia a un nivel de confianza del 1% (valor en las tablas de 9.210).

Lógicamente, la inclusión de una palabra determina que el concepto correspondiente aparezca en los comentarios de una forma prioritaria.

SIGNIFICATIVIDAD DE LA DIFERENCIA ENTRE A_1 y D_1

Téngase en cuenta que en la serie A no aparece ninguna vez la referencia al concepto "ira" que se presenta en D_1 . Decimos esto porque en las tablas se reproducen los resultados de A_1 y B_1 en referencia a C_1 .

Veamos la tabla de frecuencias empíricas y teóricas de la que obtendremos el χ^2 .

Omitimos todas las formulaciones y operaciones necesarias para ello con el fin de no hacer excesivamente largo y tedioso este informe.

Siendo el mismo el número de sujetos de A y D (como en el resto de los casos), la distribución proporcional de las frecuencias empíricas en las teóricas (lo que sucedería en el caso de confirmarse la hipótesis nula) existirá será equivalente en ambos.

| | Aparece | No aparece | Aparecen ot. | TOTAL |
|----------------|--------------|------------|--------------|-------|
| A ₁ | 0 (43'5) | 63 (45) | 72 (46'5) | 135 |
| D ₁ | 87 (43'5) | 27 (45) | 21 (46'5) | 135 |
| T | 87 | 90 | 93 | 270 |

$$\chi^2 = \frac{(0 - 43'5)^2}{43'5} + \frac{(63 - 45)^2}{45} + \frac{(72 - 46'5)^2}{46'5} + \frac{(87 - 43'5)^2}{43'5} + \frac{(27 - 45)^2}{45} + \frac{(21 - 46'5)^2}{46'5} = 194'04$$

A un nivel del 5% de de confianza y con 2 grados de libertad encontramos un valor para χ^2 de 5.991. Como el valor obtenido es mayor, rechazamos la hipótesis de que las frecuencias tengan variaciones debidas al azar (al menos, no solamente al azar, ya que influye significativamente la variable independiente que estudiamos y que en este caso es la palabra incluida en D₁).

SIGNIFICATIVIDAD DE LA DIFERENCIA ENTRE C₁ y D₁

Estudiemos ahora la diferencia entre las frecuencias de C₁ (texto conectado) y D₁ (texto desconectado). Nos interesa saber si el hecho de que la palabra esté conectada a un sentido más o menos convencional de interpretación de la imagen, influye significativamente en la aparición de ese contenido, en relación con un texto no conectado directamente a la imagen.

| | Aparece | No aparece | Aparecen 0. | TOTAL |
|----------------|--------------|--------------|--------------|-------|
| C ₁ | 121 (104) | 10 (18'5) | 4 (12'5) | 135 |
| D ₁ | 87 (104) | 27 (18'5) | 21 (12'5) | 135 |
| T | 208 | 37 | 25 | 270 |

$$\chi^2 = \frac{(121 - 104)^2}{104} + \frac{(10 - 18'5)^2}{18'5} + \frac{(4 - 12'5)^2}{12'5} + \frac{(87 - 104)^2}{104} + \frac{(27 - 18'5)^2}{18'5} + \frac{(21 - 12'5)^2}{12'5} = 24'9$$

Siguiendo trabajando con el nivel de confianza del 5% y teniendo en cuenta que contamos con 2 grados de libertad (número de datos que pueden variar independientemente en el cuadro de frecuencias) leemos en la tabla de χ^2 el valor 5.991. El valor calculado -en nuestro caso- es superior al de la tabla. Concluimos que existe significatividad al nivel de probabilidad del 95%.

Esto quiere decir que es decisivo el hecho de que la palabra esté de alguna manera conectada a la imagen. No tanto para aumentar o disminuir la cantidad de sentidos sino para orientar en una dirección precisa el contenido semántico del mensaje verboicónico.

SIGNIFICATIVIDAD DE LA DIFERENCIA ENTRE B₁ y C₁

Nos ocupamos ahora de las diferencias existentes entre B₁ (texto neutro, el nombre del árbol: SAUCE) y C₁ (texto conectado: TRISTEZA).

Y nos referimos a las relaciones entre B₁ y C₁ teniendo como punto de posible conexión las alusiones al término que aparece en C₁. Es decir, que cuando clasificamos en B₁ (APARECE - NO APARECE - APARECEN OTROS) nos estamos refiriendo al concepto connotado de tristeza.

Esta es la tabla de frecuencias empíricas y frecuencias teóricas (estas últimas entre paréntesis como en tablas anteriores).

| | Aparece | No aparece | Aparecen o. | TOTAL |
|----------------|-------------|------------|-------------|-------|
| B ₁ | 23 (72) | 60 (35) | 52 (28) | 135 |
| C ₁ | 121 (72) | 10 (35) | 4 (28) | 135 |
| T | 144 | 70 | 56 | 270 |

$$\chi^2 = \frac{(23 - 72)^2}{72} + \frac{(60 - 35)^2}{35} + \frac{(52 - 28)^2}{28} + \frac{(121 - 72)^2}{72} + \frac{(10 - 35)^2}{35} + \frac{(4 - 28)^2}{28} = 143.52$$

Para dos grados de libertad y a un nivel de confianza del 5% encontramos en la tabla de χ^2 el valor 5.991, por lo que el valor obtenido (muy superior) nos permite rechazar la hipótesis de nulidad formulada. Afirmamos, pues, que exis-

ten diferencias significativas en la aparición del concepto relativo al término que aparece en el mensaje verboicónico.

SIGNIFICATIVIDAD DE LA DIFERENCIA ENTRE B₁ y D₁

De nuevo, en este caso, al operar con B₁, lo hacemos en referencia al término que aparece en la condición D₁. Es decir, respecto al concepto que lleva consigo el sig--nificante "ANGUSTIA".

Anotemos, después de efectuar los cálculos correspondientes, las frecuencias empíricas y teóricas. Es decir, las frecuencias obtenidas en la clasificación de las respuestas y aquellas que deberían existir en el caso de que se cumpla la hipótesis de nulidad.

| | Aparece | No aparece | Aparecen o. | TOTAL |
|----------------|--------------|--------------|-------------|-------|
| B ₁ | 0 (43'5) | 60 (43'5) | 75 (48) | 135 |
| D ₁ | 87 (43'5) | 27 (43'5) | 21 (48) | 135 |
| T | 87 | 87 | 96 | 270 |

$$\chi^2 = \frac{(0 - 43'5)}{43'5} + \frac{(60 - 43'5)}{43'5} + \frac{(75 - 48)}{48} + \frac{(87 - 43'5)}{43'5} + \frac{(27 - 43'5)}{43'5} + \frac{(21 - 48)}{48} = 129'86$$

También en este caso (5% de nivel de confianza y 2 grados de libertad) existe una alta significatividad que alcanza incluso el 99% de probabilidad, ya que el valor correspondiente en las tablas para el 1% de nivel de confianza es de 9.210. Rechazamos la hipótesis nula.

Hemos insistido ya en que no se trata de un mayor o menor caudal semántico, sino de una determinada y precisa dirección en el mismo.

OBSERVACIONES GENERALES SOBRE LOS RESULTADOS ANTERIORMENTE CLASIFICADOS, SEGUN LA APARICION DEL CONCEPTO QUE CONLLEVA EL TERMINO INCORPORADO AL MENSAJE VISUAL.-

Realizamos ahora unas observaciones de carácter general sobre la totalidad de los datos recogidos y/o sobre algunos aspectos particulares de los mismos.

- a. Como puede verse observando las cuatro gráficas de resultados, son muy pequeñas las diferencias entre las condiciones 1, 2 y 3 (tipo de árbol) en las cuatro series A, B, C y D. Téngase en cuenta que en la gráfica de A (1, 2 y 3) se ha realizado la clasificación de respuestas en referencia a C₁ (TRISTEZA), C₂ (MUERTE) y C₃ (AMISTAD).

Hemos omitido las gráficas correspondientes a A en referencia a D ya que -como hemos dicho en varias ocasiones anteriormente- el concepto que aparece en D (1: IRA, 2: PLACER, 3: ANGUSTIA) no se explicitan ni una sola vez en la respuesta de los sujetos.

En la gráfica B (árboles 1, 2 y 3) también se ha tenido en cuenta la referencia a C.

- b. Existe algunas referencias en la serie C en lo relativo al porcentaje de frecuencias en que aparece rechazado el término propuesto, (expuesto). Se rechaza en más ocasiones el concepto tristeza como asociado al sauce, probablemente porque el árbol ofrece un aspecto verde, frondoso, "alegre". Sin embargo, solamente 3 sujetos rechazan la asociación "muerte"-encina seca.
- c. Son más numerosas las apariciones del concepto "amistad" en relación a los dos árboles de adorno, en C₃. Es probable que la relación sea muy fuerte una vez

sugerido a través de la presentación. Sin embargo, se hace en menor número que "tristeza" y "muerte" en las ocasiones (A y B) en que el sujeto podría hacerlo espontáneamente.

- c. Se rechaza en menor cuantía (solamente 3 sujetos) el término "angustia" unido a los árboles de adorno. Es probable que este concepto esté en menor oposición a la imagen que los utilizados en D₁ (ira con respecto al sauce y placer con respecto a la encina seca).
 - d. Es digno de notar que ningún sujeto del Colegio Sta. María del Pozo hace presente en A₁ y A₃ los conceptos que se presentan en C₁ y C₃. Y solamente uno lo hace en el caso de A₂. No es fácil ofrecer una explicación convincente -al menos comprobable- al respecto, ya que las muestras colegiales son insuficientes. Podríamos pensar que la menor actividad cultural impide un "soltar amarras" de la realidad inmediata. Quizás en otros centros se realice algún tipo de actividades favorecedoras o directamente relacionadas con la lectura connotativa.
 - e. Existe un notable porcentaje de casos (14'81%, en A₁; 10'37% en A₂; 13'33% en A₃) en que el concepto que se da como "conectado" en C se hace presente en la lectura de los sujetos. Es una confirmación de que esta conexión es de alguna manera real. Sin embargo, ni un solo sujeto (tanto en 1, como en 2 y 3) hace mención del concepto que hemos considerado (condición D) desconectado de la imagen.
- Lo mismo sucede en la serie B (árboles 1, 2 y 3). Espontáneamente no aparece la referencia a ira, placer y angustia. Pero un 17'03% se refiere a tristeza,

un 11'11% menciona el concepto muerte y un 3'7% hace alusión al de amistad.

- f. La incorporación de un texto redundante no impone una determinada "vectorialidad semántica" a la interpretación o análisis de la imagen. Observamos cómo las proporciones de B (1, 2 y 3) son similares a las de A (1, 2 y 3).
- g. Es muy patente que la aparición de una palabra cargada de sentido impone una dirección marcada al contenido semántico de la interpretación (89'62% en C₁, 82'96% en C₂ y 88'88% en C₃). La lectura del mensaje está determinada por el concepto. Al menos en la dirección semántica.
- h. También se da un alto porcentaje de aparición del término presentado en el mensaje cuando el texto está desconectado de la imagen (serie D). Los porcentajes son menores, obviamente, que los que aparecían en la serie C, en la que los textos tenían una relación con la imagen. Obsérvese la diferencia respecto al punto anterior. En este caso, tenemos: 64'44% en D₁, 71'11% en D₂ y 68'14% en D₃.

2. INTERPRETACION CUALITATIVA

2.1 ANALISIS DEL CAMPO SEMANTICO "DETERMINADO" POR LA PALABRA EN LA LECTURA DEL MENSAJE VERBOICONICO

A. ANALISIS DEL CAMPO SEMANTICO "DETERMINADO" POR LA PALABRA "TRISTEZA" EN LA LECTURA DEL MENSAJE VISUAL DE UN SAUCE (Condición C₁).

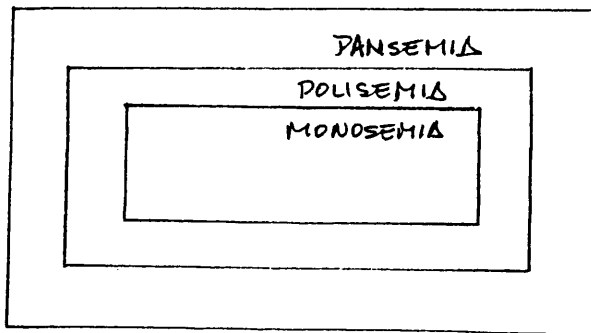
La condición C de nuestro experimento incorpora a la imagen una palabra que, de alguna manera, está asociada a la imagen. En C₁, la palabra elegida ("tristeza") está vinculada al estímulo icónico a través del nombre del árbol: "sauce de Babilonia o sauce llorón" (árbol de la familia de las salináceas, con ramas y ramillas muy largas, flexibles y péndulas). De alguna manera, las ramas colgantes, suavemente flexibles, facilitarían una asociación con el llanto. De que esto es así da prueba el que el 8'7% de los sujetos estableciese esta relación en la serie A₁, en la que se presenta el mensaje visual puro del sauce. Sin embargo, ni un solo sujeto establece la relación con el concepto "ira", que se incorpora en la serie D₁.

El término añadido "impone" una reducción del campo semántico, cerrando el abanico de las infinitas connotaciones que podrían suscitarse de la lectura del mensaje visual puro. El 67'4% de los sujetos de la serie C₁ han dirigido su comentario al campo semántico impuesto por la palabra.

De todos modos, se dan muy variadas vinculaciones del contenido connotativo despertado por el mensaje: algunas prescinden por completo de la imagen, otras cierran su referencia hasta decir que el árbol se llama "tristeza".

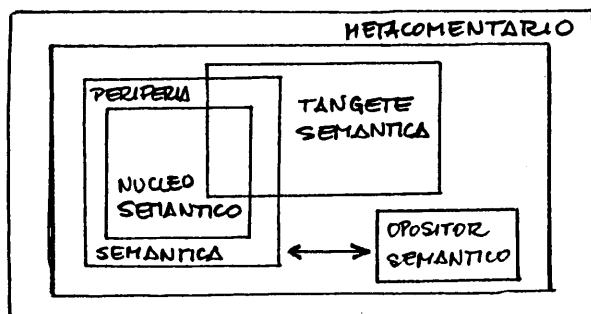
Nos encontramos, pues, con una doble delimitación de la semia de un mensaje verboicónico:

a. En la primera delimitación, descendemos de la pansemia más general a un determinado y muy preciso contenido semántico -monosémico- en buena parte atribuible a la palabra.



La imagen nos presenta una pansemia de interpretaciones connotativas. La palabra reduce el campo pansémico hasta reducirlo a una polisemia orientada. El sujeto, finalmente hace una elección frecuentemente monosémica.

b. La segunda delimitación se establece dentro del mismo planteamiento monosémico. ¿Cuál ha sido el criterio por el que se ha fijado esa elección? ¿En virtud de qué asociaciones se ha establecido la reducción semántica? Hay sujetos que han determinado su opción monosémica por una vinculación verbo-icónica, otros precisamente la realizan negando esa vinculación.



Fuera de este campo quedarían los comentarios que no han hecho referencia al campo semántico "tristeza". Dentro de él -como vemos- se encuentran los que se centran en el

núcleo mismo del campo, en su periferia, en zonas tangenciales con el mismo, o bien los que de alguna manera (por supuesto explícita) lo rechazan. Denominamos metacomentario al que no se centra en el campo semántico sino en una crítica del mismo.

Vemos cómo el término "tristeza" determina la interpretación, la lectura del mensaje. Quizá por la preponderancia que el lenguaje verbal tiene en nuestra comunicación, sobre todo en la académica, quizá porque al tener la palabra un campo semántico más reducido permite al sujeto huir de la ambigüedad que supone la ausencia de códigos precisos para la lectura de la imagen, quizás también porque la presentación de los mensajes se recibe habitualmente con un planteamiento interpretativo (¿qué significa?, ¿qué quiere decir?...) que con una orientación comprensiva y estética (¿cómo siento esto?, ¿qué me dice?...).

Haremos una selección de los criterios que han determinado la elección del campo semántico "tristeza", indicando el curso y el Colegio del autor.

a. Conexión explícita entre el mensaje y el campo semántico.

Las características contornuales de la imagen se asocian al concepto o al sentimiento de tristeza. Las ramas caídas en forma de lágrimas, el cielo nublado, la soledad del árbol..., provocan esta asociación.

- . "Representa un árbol que parece que llora, por eso pone tristeza. Caen las ramas como lágrimas". (6º curso, MM. Escolapias).
- . "Parece como si estuviese triste con sus ramas caídas". (6º curso, S. José del Parque).
- . "Este segundo árbol significa tristeza y yo creo que es porque es un día de verano pero está nublado el cielo". (8º curso, Cardenal Herrera).

b. Conexión con el nombre del árbol

El nombre con el que suele denominarse al sauce (en algunas zonas se le conoce solamente como "el llorón") determina la conexión con el campo semántico de la tristeza.

- . "Que es un árbol llorón y la tristeza es muy triste". (8º curso, Santa María del Pozo).
- . "Este segundo árbol está muy bien pensado porque se llama llorón y cuando uno está triste normalmente suele llorar, así que este árbol es un espejo (podemos decir) de la tristeza". (6º curso, Colegio Veritas).
- . "Da tristeza porque está muy caído y como sin ganas de vivir y además por su forma se le llama sauce llorón". (7º curso, HH. Escolapias).
- . "Este está más triste que un sauce llorón que es lo que es". (7º curso, S. José del Parque).
- . "Esta segunda diapositiva representa tristeza pues las hojas están como caídas y tristes. Por eso se le llama sauce llorón". (7º, CEU).

c. Los hombres están tristes como los árboles

El árbol sirve de paradigma para establecer la conexión con estados interiores del hombre en general o del sujeto en particular. Se realizaría un proceso, más o menos inconsciente, de identificación o introyección de los sentimientos del árbol.

- . "Puede ser una tristeza porque nadie admira al árbol a pesar de lo bonito que es y esto es lo que ocurre muchas veces a algunos de nosotros, que porque no nos hacen caso ni nos admiran en lo que tenemos, nos ponemos tristes". (6º curso, HH. Escolapias).

- . "El segundo árbol me da la impresión de que el mundo es un planeta donde todas las personas conocen muy bien la tristeza y no conocen la alegría de vivir". (6º Curso, Colegio Veritas).
- . "Este árbol me expresa una tristeza en alguien que está incomprendido". (7º curso, CEU).

d. Los árboles están tristes como los hombres

El árbol es quien tiene tristeza, quien sufre o llora. Mediante un mecanismo de proyección, el sujeto atribuye al árbol las características de las personas. El animismo personifica en el árbol los sentimientos y emociones del hombre.

- . "Parece que el árbol es como una persona porque parece que tiene tristeza y muere, como cualquier hombre". (7º curso, S. José del Parque).
- . "La tristeza de los árboles, me parece a mí que aunque parezca que no hablan, en las raíces o en pequeños detalles tontos, se nota cuando un árbol está triste". (6º curso, CEU).
- . "El árbol está triste y decaído. Se ve cómo las hojas están caídas". (6º curso, CEU).

e. Estimulación del sentimiento de tristeza en el lector

El árbol provoca una reacción sentimental en el comentarista, despierta un determinado sentimiento antes inexistente o menos acentuado.

- . "Los árboles tristes me dan pena, porque no tienen alegrías de pájaros, ni de nidos. Los pájaros con sus trinos alegran la vida de los árboles" (7º curso, CEU).
- . "Me dan pena los árboles llorones porque tienen una vida triste". (6º curso, Colegio Veritas).
- . "La diapositiva me sugiere tristeza, dolor, desesperación". (8º curso, C. Veritas).

f. El nombre del árbol es tristeza

Es curiosa esta interpretación del mensaje, que se da exclusivamente en el Colegio Santa María del Pozo, sito en una zona de bajo desarrollo cultural, en el Pozo del Tío Raimundo (Vallecas).

- . "Representa el árbol de la tristeza en la naturaleza". (8º curso, Sta. María del Pozo).
- . "Es un árbol que crece también y tiene muchas ramas, y todas están caídas, por eso se le llama tristeza porque no tiene las ramas como los demás sino que están caídas y por eso se le llama tristeza". (7º curso, Sta. Mª del Pozo).

g. Enunciados generales sobre la tristeza

La lectura de la diapositiva sirve más bien "de ocasión" que permite al sujeto hacer algún planteamiento sobre la tristeza, casi olvidándose del contenido icónico y de la palabra que lo genera.

- . "La tristeza de una persona es creerse superior a las otras. Porque esto hace que la gente se aleje de uno". (8º curso, S. José del Parque).

- . "Con tristeza no se puede vivir". (7º curso, S. José del Parque).
- . "La tristeza es algo que no me gusta. La tristeza se puede expresar llorando. Para mi llorar es un desahogo. La tristeza es algo muy amargo". (8º curso, Cardenal Herrera).

h. Conexión de la tristeza a referencias religiosas

Conexiones que se dan más frecuentemente en sujetos pertenecientes a Centros regidos por religiosos.

- . "Está llorando, no está contento, ve en su interior su maldad, pero parece arrepentirse en su pesar, siente un dolor interior, necesita que alguien le consuele y ese alguien es Dios, debe buscarle y encontrarle y en él reinará la alegría". (8º curso, S. José del Parque).
- . "Nosotros podemos tener buena fe en Dios, pero no debemos estar tristes, sino pedirle fuerza y ánimos a Dios y tener plena confianza en él". (8º curso, S. José del Parque).

i. Explicación de la tristeza describiendo sus causas

La exploración etiológica es abundante. Muchos sujetos tratan de explicar dónde echa sus raíces el sentimiento de tristeza.

- . "Todo lo que tiene no le vale para nada y está triste". (6º curso, S. José del Parque).
- . "Se ve un árbol solo, no tiene amigos, está triste. No hay niños que jueguen con él, está solito". (7º curso, S. José del Parque).

- . "Muchos de nosotros estamos tristes por la muerte de alguno de nuestros familiares o amigos, o por reñir con nuestros padres y hermanos, etc. o por sacar malas notas". (7º curso, Mnesianos).
- . "Me expresa la soledad y la tristeza del árbol que está abandonado, aunque lo sieguen el árbol no tiene compañía". (6º curso, MM. Escolapias).
- . "Es un poco triste, porque como el día es un poco así como nubladillo pues le afecta un poco". (8º curso, MM. Escolapias).
- . "Tristeza pues está solo, es decir no tiene más árboles en donde está plantado éste". (6º curso, D.R.Sopeña).
- . "Si estamos tristes es por algo, por muy alegres que estemos por fuera nos falta la alegría. Al no haber personas está triste el paisaje". (7º curso, Puerta de Hierro).

j. Conexión con referencias de tipo moralizante

El sujeto trata de extraer "consecuencias" para su propia vida o la vida de los demás. A través del mensaje recibido llega a establecer unas aplicaciones de carácter moralizante.

- . "Aquí la diapositiva es de un árbol que está decaído y junto con la palabra tristeza me quiere decir que debemos intentar estar siempre alegres y demostrar de verdad esa alegría a los demás para que también estén ellos alegres". (7º curso, C. Veritas).
- . "En este mundo hay muchas cosas tristes como la destrucción que hacemos nosotros mismos en el aire, en las personas, animales, las plantas. Da pena o tristeza". (6º curso, Menesianos).

k. Contestación al contenido semántico de la tristeza.

En ocasiones aparece la referencia connotativa del concepto o sentimiento, pero para rechazarlo, para

negar la vinculación entre texto e imagen, para oponer el texto al icono.

- . "Yo creo que el árbol no está triste, da aspecto de que está triste, sus ramas están caídas porque Dios ha querido hacerlo así. Está verde y no le pasa nada que de tristeza, yo no veo nada, solo el aspecto". (7º curso, S. José del Parque).
- . "Para mí no es que tenga tristeza, es que el árbol es así". (7º curso, S. José del Parque).
- . "En esta primera diapositiva aparece la palabra tristeza, pero a mí esa imagen no me representa la tristeza, ni tampoco la alegría, sino solitario, tranquilo". (8º curso, MM. Escolapias).
- . "A mí un árbol nunca me da tristeza, como no sea que esté seco". (8º curso, Sta. Mª del Pozo).
- . "La segunda diapositiva no me parece precisamente triste sino al contrario, me parece alegre ya que el árbol tiene hojas verdes". (7º curso, Puerta de Hierro).
- . "Esta diapositiva no me sugiere la tristeza sino más bien el comienzo de la vida y el desarrollo de la familia. El árbol se ha desarrollado y ha hecho vivir una serie de ramas que durante la vida volverán a hacer lo mismo". (8º curso, Mennesianos).
- . "Creo que este árbol no tendría que estar triste, ya que vive". (6º curso, MM. Escolapias).

Solamente en un 10% de los casos no aparece una referencia a la tristeza (en un 7'5% no aparece ningún tipo de lectura connotativa). En un 10% aparece rechazado el concep-

to de tristeza.

Cuando aparece el rasgo connotativo el sujeto lo ha desprendido directamente de:

- . la asociación establecida por el sujeto entre palabra e imagen,
- . la directa y única referencia verbal (dejando al margen el contorno icónico)
- . sin justificar de ninguna manera su vinculación al mensaje verboicónico.
- . la única referencia al contorno icónico, sin referencia a la palabra.

B. ANALISIS DEL CAMPO SEMANTICO "DETERMINADO" POR LA PALABRA "MUERTE" EN LA LECTURA DEL MENSAJE VISUAL DE UNA ENCINA SECA (CONDICION C2).

Estudiaremos ahora los diferentes tipos de conexiones que realiza el lector del mensaje verboicónico en el que se presenta una encina seca con la palabra (en letras capitales) "muerte".

En este caso se ha pretendido establecer una sociación entre la palabra y la "forma" del árbol, evidentemente seco.

De alguna manera, podría considerarse denotación el "referente" muerte ya que puede verse en la misma imagen. Ahora bien, en la mayoría de los casos lo consideraremos un rasgo connotativo por las derivaciones e implicaciones que sobrepasan el simple reconocimiento de una característica formal de la imagen.

a. Alusión a las características de la imagen

La forma del árbol es interpretada por los sujetos como símbolo y representación de la muerte.

- . "Este árbol representa la muerte ya que no tiene hojas y parece triste ya que la muerte es una cosa triste". (6º curso, D. R. Sopeña).
- . "Se refiere a la muerte por lo mal que está y lo estropeado que está" (7º curso, Sta. Ma del Pozo).
- . "Está muerto porque no tiene hojas ni ramas. Es porque no tiene vida porque la naturaleza es igual que las personas". (8º curso, Sta. Ma del Pozo).
- . "Como está seco, da la sensación de muerte". (6º curso, S. José del Parque).

- . "En ésta representa la muerte porque el árbol que hay está sin vida" (7º curso, Puerta de Hierro).
- . "Para mí este árbol significa la muerte por su forma" (8º curso, CEU).
- . "Eso es un árbol seco y me sugiere muerte, tal vez porque está seco o porque está solo y nadie lo cuida". (6º curso, C. Veritas).

b. Alusión a la palabra muerte

La connotación que desarrolla el lector se amarra a la palabra que aparece en el mensaje, sin que se haga referencia a la imagen. O bien uniendo texto-imagen.

- . "A mí la palabra muerte no me suena bien, es decir hay cosas más bonitas y que me llenan más, en la muerte todo es oscuridad y a mí la oscuridad no me gusta nada". (7º curso, MM. Escolapias).
- . "En esta segunda diapositiva aparece la palabra muerte con un árbol muerto, creo que sí está bien y que esta palabra va de acuerdo con la imagen, ya que ese árbol aparece muerto, sin vida". (8º curso, Puerta de Hierro).
- . "Esta diapositiva dice la palabra muerte porque representa para mí la muerte porque está seco". (7º curso, CEU).
- . "Este árbol está muerto. La palabra es muerte. Bastante bien se relacionan este árbol seco con la palabra muerte porque el árbol como las personas muere, y este árbol está seco, muerto". (6º curso, C. Veritas).

c. El nombre del árbol es muerte

Vemos cómo se yugula la connotación de una forma singular. El árbol se denomina "muerte". Quizá porque habitualmente los textos escolares utilizan textos que explican las imágenes, quizás porque estén recortadas las capacidades imaginativas de los sujetos, quizás por un tipo de pensamiento primitivo que centra su proceso en la denominación y reconocimiento de objetos.

- . "Un árbol llamado muerte". (6º curso, Sta. Mª del Pozo).
- . "Este árbol se le llama muerte". (6º curso, Sta. Mª del Pozo).
- . "A mi me dice que es la última época de su vida que va a estar en ese sitio. Se le llama la muerte". (7º curso, Sta. Mª del Pozo).

d. El árbol muere. como las personas

Como ser vivo es lógico que se haga referencia a la muerte del árbol. Lo particular de los comentarios incluidos bajo este epígrafe es la personificación en el árbol de algunas de las particulares formas de "vivir la muerte" los humanos.

- . "Es un árbol seco que va muriendo poco a poco, que acaba su vida y llega a la muerte. Esto me sugiere tristeza y pena pues ese árbol se podría comparar con nosotros, con una persona que va alcanzando su vida y llega a morir. Es como un árbol". (7º curso, D. R. Sopena).
- . "A este árbol le ponen la palabra muerte porque no tiene sobrevivientes en él, y está solo sin compañía de otro árbol por lo menos para que le ayudara por lo menos en cualquier cosa porque los árboles son como personas". (8º curso, Sta. Mª del Pozo).

- . "El árbol es como el hombre, al llevar muchos años de vida se seca, se pone viejo y se le arruga la piel, en este caso las hojas, que por viejas caen. Cuando el hombre está así se le entierra, cuando muere el árbol se le corta para que no se vea feo. Entonces pondrán uno nuevo que empezará a vivir". (7º curso, (Sta. Mª del Pozo).
- . "Está muerto porque no tiene hojas ni ramas. Es porque no tiene vida porque la naturaleza es igual que las personas". (8º curso, Sta. Mª del Pozo).
- . "La muerte del espíritu es la soledad. Un árbol como una persona no puede alejarse del mundo". (8º curso, S. José del Parque).
- . "La muerte de un árbol es casi tan desagradable como la muerte de una persona". (7º curso, S. José del Parque).
- . "Yo nunca me había parado a pensar que al igual que las personas los árboles también mueren y además que lo hacen en cada invierno al llegar el frío". (8º curso, NM. Escolapias).

e. Los hombres mueren, como lo hacen los árboles

El sujeto hace una proyección de los propios sentimientos o de los sentimientos humanos sobre el árbol y las plantas.

- . "El ser humano tiene que morir, lo mismo que ese árbol que ya no tiene hojas". (8º curso, D. R. Sopeña).
- . "Yo creo que es que cuando te sientes solo te secas para siempre, estás triste y estás deseando morir, y con tanta tristeza te puede pasar lo que árbol, que te secas". (6º curso, C. Veritas).

- . "Si el estudiante no trata de ser algo en la vida le ocurrirá lo que le ocurre al árbol, que por no poder conseguir el agua se seca y se muere". (6º curso, Menesianos).
- . "Nosotros los hombres nacemos y morimos; esto pasa con todo y que nosotros nos vamos desarrollando y vamos poco a poco envejeciendo". (7º curso, Puerta de Hierro).

f. Sentimientos provocados en el sujeto por la idea de la muerte.

La imagen y la palabra desencadenan sentimientos en el lector, que no se limita a describir e interpretar intelectualmente el mensaje.

- . "Ese árbol me inspira tristeza" (6º curso, Cardinal Herrera).
- . "Me parece horrorosa y muy penosa la naturaleza casi muerta, con pinta de escalofriante. Me da pena porque me recuerda la soledad y a los días tristes y helados de invierno". (8º curso, Puerta de Hierro).
- . "A mi me dan mucha pena los árboles, porque si les has tomado mucho cariño, es un fastidio que lo corten porque ha quedado feo". (6º curso, C. Veritas).
- . "A mi me produce miedo ya que pienso en la palabra de la diapositiva y en el aspecto que tiene el árbol y pienso que eso me puede pasar y de hecho alguna vez nos tiene que pasar la palabra que la diapositiva nos muestra". (8º curso, MM. Escolapias).
- . "Para mí es algo horroroso, lo peor que le puede pasar al hombre, pero la muerte nos tiene que llegar a todos sin remedio" (6º curso, Menesianos).

- . "Yo creo que esto significa que el árbol está muerto, pero no me produce ninguna sensación mala, quiero decir de miedo ni nada, por el estilo porque aunque el árbol esté muerto los pájaros se seguirán posando en el árbol y la luz le seguirá dando". (8º curso, Mtl. Escolapias).
- . "Esta diapositiva expresa para mí la muerte de un ser que ya no puede volver a vivir. Yo no tengo ningún miedo a la muerte, lo que no quiero es sufrir al morir". (7º curso, Puerta de Hierro).

g. Referencias a ideas o sentimientos religiosos

Aunque no son abundantes existen comentarios directamente conectados al dominio de lo religioso.

- . "Un árbol seco, sin vida, representando lo que nos va a llegar a todos: la muerte. Estuvo al final sin compañía, sin que nadie le atendiera en su dolor, es también una muerte espiritual, porque nadie quiso acompañarle y al final no se arrepintió. Es el fin de todos aquellos que no creen en Dios" (8º curso, S. José del Parque).
- . "Yo creo que este árbol muerto representa que si nosotros de pequeños no queremos escuchar la palabra de Dios, de mayores estaremos perdidos y cuando lleguemos al final de la vida Dios será severo con nosotros y caeremos en la tentación". (8º curso, S. José del Parque).

h. Conexión con la idea de inmortalidad

Nos referíamos más arriba a la "periferia semántica". Llamamos periferia semántica a aquellos conceptos que están próximos (sin que se puedan identificar totalmente con él) al campo semántico central. Por ejemplo, la inmortalidad. Por ejemplo, como veremos luego, la vejez.

- . "Yo creo que después de la muerte hay otra vida para todos. Peor para los pecadores y mejor para los que no son pecadores. No me gustaría morirme aunque me gustaría saber lo que ocurre después de muerto". (8º curso, Cardenal Herrera).
- . "Esta última diapositiva me sugiere muerte. El árbol que aparece junto a esta palabra aparece seco, muerto, sin vida. Sus ramas secas y feas, se elevan tiesas hacia la luz como si quisieran encontrar en ella la vida que han perdido". (8º curso, C. Veritas).
- . "El cielo aparece de un color oscuro y se va aclarando como sensación de más allá de la muerte". (8º curso, C. Veritas).
- . "Cuando un árbol está en la época de otoño éste no muere sino que está en letargo. Pues lo mismo sucede con los hombres cuando uno de estos muere está en letargo por un momento porque en el otro mundo volverá a vivir y volverá a la tierra el día del fin del mundo". (6º curso, Menesianos).

i. La vejez, "hall" de la muerte

El concepto vejez también se sitúa en la "periferia semántica" del término muerte.

- . "Simboliza a una persona anciana que ya no puede seguir viviendo, que su piel muestra el paso de los años. El ambiente que rodea al árbol también es de muerte". (8º curso, C. Veritas).
- . "Representa a un viejo que está a punto de estirar la pata". (6º curso, S. José del Parque).

j. El árbol, instrumento o lugar de suicidio

Es curiosa esta referencia (de un solo sujeto). El árbol seco se asocia, como puede verse, al típico procedimiento que utiliza el ahorcado.

- . "Este árbol es de la muerte, a lo mejor alguien quiere morirse y va al árbol". (6º curso, Sta. Ma del Pozo).

k. Contestación del maridaje entre texto y mensaje icónico

No es abundante la duda o negación de la asociación que se establece entre la imagen del árbol seco y la palabra muerte, sin embargo existen algunos comentarios al respecto.

Esta escasez puede deberse a que se trata de una conexión "natural" (menos convencional que la que analizábamos en C₁), a que los sujetos están más habituados a ella, a que la conexión real es más fuerte (el árbol está "realmente" muerto)...

- . "Para mi no significa muerte, significa tristeza, pero no muerte, muerte es algo mucho más triste que un árbol sin vegetación" (8º curso, CEU).
- . "Quiere representar la muerte, aunque no lo veo claro". (6º curso, Cardenal Herrera).
- . "En la primera diapositiva sale un árbol con una palabra, no lo entiendo muy bien; a lo mejor quiere decir que como el árbol no tenía hojas parecía muerto, o que las hojas se mueren, pero también puede ir separada la palabra del árbol". (7º curso, Cardenal Herrera).

l. El tabú de la muerte

Es probable que el tabú de nuestra época sea la muerte, más que el sexo. Se habla del número de muertos, pero

no de la realidad de la muerte como algo que necesariamente nos ha de sobrevenir, como una parte de nuestra propia vida. Al niño se le apartará de los cadáveres aunque oiga constantemente hablar de víctimas, de accidentes mortales. La muerte es un "hada mala" que siempre está lejos... Existe miedo a nombrarla.

- . "En la diapositiva segunda pone una palabra la cual expresa una cosa desagradable". (8º curso, Puerta de Hierro).

m. Referencias a circunstancias ambientales

Es indudable que en cada comentario existe un determinante que arranca del propio mensaje verboicónico. Existen otros que nacen de la propia configuración psíquica del sujeto. Otros, en fin, parten de las circunstancias particulares que rodeen al sujeto. Veamos cómo puede influir en un comentario el número progresivo de muertes no naturales (debidas a accidentes laborales, de carretera, o bien a diversos tipos de asesinatos...).

- . "Esta diapositiva expresa la muerte como algo siempre natural, pero ahora desgraciadamente ya no es así. Ojalá fuera como la diapositiva dice". (8º curso, CEU).
- . "Todos nosotros tenemos que morir, bien por causas naturales o por accidente, también muchos de los hombres mueren en las guerras que se hacen unos países con otros". (7º curso, Menesianos).

n. Conexión con planteamientos moralizantes

Son frecuentes los comentarios con planteamientos moralizadores, dirigidos al propio sujeto o a otras personas en general.

- . "Debemos mantener con vida y hacer todo lo que podamos para mantener todas las cosas de nuestro planeta tierra, tanto a las personas como a los animales y plantas". (8º curso, Menesianos).
- . "Esta diapositiva demuestra que al morir no hay que alejarse de los demás sino que es el momento más importante para convivir y para no poder morir olvidado por los demás en soledad, entonces comprenderemos el sentido de la vida". (7º curso, D. R. Sopena).
- . "A los árboles hay que cuidarlos porque los árboles da tristeza si están secos". (8º curso, Sta. Mª del Pozo).
- . "Además de tener cuidado para que no se maten las personas, tenemos que tener cuidado con las plantas". (6º curso, Puerta de Hierro).

ñ. Conexión con una sensación de carácter sonoro

Es ciertamente única esta lectura connotativa, pero merece la pena reseñarse por su curioso sinergismo. Un estímulo visual desencadena una sensación acústica.

- . "Me sugiere un sonido igual al que producen las teclas de un piano al ser apretadas a la vez". (8º curso, S. José del Parque).

No es una clasificación exhaustiva. Y, en cada epígrafe no se incluyen todos los comentarios posibles que podrían acogerse al campo de significado. Elegimos, sencillamente algunos que consideramos representativos.

Recuérdese que, en C2 el porcentaje de sujetos que hacen referencia al concepto que encierra el término "muerte" es del 80'2%. Solamente el 2'2% rechazan el encauzamiento semántico.

C. ANALISIS DEL CAMPO SEMANTICO CONNOTATIVO "DETERMINADO"
POR LA PALABRA "AMISTAD" EN LA LECTURA DEL MENSAJE VISUAL
DE DOS ARBOLES DE ADORNO (CONDICION C₃).

Entrecomillamos "determinado" porque no todos los comentarios que en esta condición se refieren al concepto de amistad se deben a la influencia de la presencia del término en el mensaje. De hecho, en la condición A₃, el 13'3% de los sujetos hacen referencia al contenido "amistad" sin haber sido "forzados" por la lectura del término.

En C₃ pretendíamos establecer una conexión entre el número y proximidad de los árboles (dos árboles cercanos) y el concepto "amistad". El 88'8% de los sujetos establecen esta relación en su lectura.

Aunque no lo habíamos planteado intencionalmente, muchos sujetos subrayan el hecho de que los dos árboles son de distinta especie, apuntando que la amistad se puede dar entre personas de distinta condición.

Solamente en el 11'1% de los casos no aparece referencia alguna a la idea de amistad (sea porque no se da connotación alguna, sea porque se presentan otros campos connotativos diferentes).

a. Apreciación de simbolismo por la forma de la imagen

La proximidad de los árboles induce al lector a pensar en la amistad. Se alude directamente a la conexión establecida entre la imagen y el comentario.

- . "Sus raíces se deben de tocar debajo de tierra y es como una amistad". (8º curso, Cardinal Herrera).
- . "Representa la amistad: porque es muy alegre, muy grande y con las ramas mirando hacia arri-

ba como si quisiera decir la alegría de la amistad". (6º curso, D. R. Sopeña).

. "Como es un árbol alto y frondoso, pues es la amistad". (7º curso, CEU).

. "Da apariencia de amistad porque aunque sea un árbol tiene cara de muchos amigos". (7º curso, MM. Escolapias).

. "Para mí representa como un niño que extiende sus brazos que son las ramas y que quiere jugar con otros niños que están a su lado y alegres". (6º curso, MM. Escolapias).

. "Hay dos árboles juntos de diferente especie y como están cerca parece que son amigos". (6º curso, S. José del Parque).

. "El árbol grande junto al pequeño significa que son amigos. En las personas, cuando alguien quiere hacerse amigo de otro, trata de ponerse cerca para hablar". (7º curso, Puerta de Hierro).

. "Los dos árboles como vemos están juntos, comparten el agua que está por esta zona, comparten el aire de esta zona". (7º curso, S. José del Parque).

b. Los hombres tienen amistad, como los árboles

El árbol sirve de causa ejemplar. La lectura de la imagen sirve de propulsor para la reflexión que plantea la amistad entre los hombres. El lector introyecta aquello que ve representado.

. "Los dos están juntos y esto es señal de amistad es como cuando dos niños están juntos y se quieren como los árboles. Estos árboles están juntos y no se separan hasta que alguna persona los mate". (7º curso, Cardenal Herrera).

- . "La diapositiva representa una amistad entre todos los humanos, debemos unirnos y nos debemos querer y formar una España mejor". (8º curso, Sta. Ma del Pozo).
- . "Se ven dos árboles que quiere decir como si dos personas estuvieran juntas. Tienen amistad, uno es grande y otro es pequeño, pero para amarse y tener amistad no importa la edad". (7º curso, D. R. Sopena).
- . "Parecen dos hombres, pero no hay muchos casos como éste, en que el grande quiera unir sus fuerzas al pequeño para ayudarlo". (8º curso, MM. Escolapias).
- . "Son dos enamorados que se aman y están juntos. Además son amigos y se respetan. Tienen buena amistad. Aunque uno es más grande que otro se respetan". (7º curso, S. José del Parque).

c. Los árboles tienen amistad, como los hombres

Mediante un proceso de antropomorfización el lector atribuye a los árboles las características de las personas. Proceso que de alguna manera se insinúa en la misma palabra que se sirve de estímulo y que aparece junto a los dos árboles.

- . "Se puede notar que esos árboles tienen las hojas muy enhiestas. Parecen los dos contentos de ser amigos". (6º curso, Cardenal Herrera).
- . "Se ve cómo dos árboles están juntos haciendo el amor y la amistad. El más pequeño parece el hombre y el otro la mujer". (6º curso, Puerta de Hierro).

- . "Un árbol igual que una persona cuando tiene amistad se engrandece y parece que crece más rápido". (7º curso, S. José del Parque).
- . "Los árboles se toman como hombres, entonces los hombres tenemos que tener amistad, aunque seamos de distinta raza, costumbres, país". (6º curso, Menesianos).

d. Hombres y árboles pueden tener amistad entre sí

Los polos de la amistad se hacen heterogéneos. Ya no se habla de amistad entre los árboles o entre las personas, sino entre árboles y personas.

- . "Yo creo que la diapositiva me dice que hay que tener amistad con los árboles y cuando vayas al campo no maltratarlos". (7º curso, Sta. Mª del Pozo).
- . "Hay que tener amistad en todos los casos, amistad con los animales, plantas y humanos". (8º curso, Ata. Mª del Pozo).
- . "La diapositiva pone amistad porque está al lado de otro árbol y también porque el cerezo da algo al hombre y el hombre da algo al cerezo". (7º curso, Cardenal Herrera).

e. Cerca de los árboles la amistad de los hombres se robustece.

El árbol se convierte en "lugar" de amistad. Su sombra, su arraigo, su ejemplo, su acogida, potencian la amistad de los humanos.

- . "Es un árbol que más o menos quiere dar la idea que cuando estás al lado de él debe haber amistad, alegría, que no haya peleas". (6º curso, D. R. Sopeña).

- . "Este árbol nos da confianza en nuestras amistades". (8º curso, CEU).
- . "Es mucho más bonita la amistad por ejemplo bajo un árbol, como se ve en la diapositiva, que en una casa". (6º curso, C. Veritas).

f. Conexión explícita (y única) con la palabra

En algunos comentarios se hace referencia directa a la palabra "amistad" sin establecer conexión con el mensaje icónico propiamente dicho. La palabra "hace olvidar" el contexto estructurado donde aparece. En otros se menciona la palabra pero conectándola con la imagen.

- . "Se relacionan con la palabra amistad porque parece un árbol alegre". (7º curso, Cardenal Herrera).
- . "La diapositiva pone amistad porque está al lado de otro árbol". (7º curso, Cardenal Herrera).
- . "Que el árbol suele dar alegría. Por eso en el árbol pone amistad porque un árbol da alegría". (8º curso, Sta. María del Pozo).

g. El nombre del árbol es "amistad"

Como hemos visto en C₁ y C₂, algunos sujetos identifican al árbol con el nombre que se presenta en la misma diapositiva. También sucede en este caso, pero -curiosamente- solamente uno de los dos árboles es el que pertenece a la especie "amistad". El otro es una palmera.

- . "Dos árboles, uno llamado AMISTAD y una PALMERA, la AMISTAD es un árbol muy grande con varias ramas, la palmera es un árbol que tiene cocos, que habita en las islas, tiene un tronco directo y la AMISTAD muy torcido". (6º curso, Sta. M^a del Pozo).

h. Características de la amistad

El comentario de algunos sujetos se sitúa en el campo semántico de la amistad, sin referencia a imagen y/o a texto.

- . "La amistad es algo que merece la pena. Tener amigos es algo fantástico y divertido. Tus amigos te pueden consolar en momentos tristes, hacerte compañía, hacerte feliz y alegre, etc.". (8º curso, Cardenal Herrera).
- . "La amistad es algo muy bonito y alegre que tenemos los hombres para hacer la vida menos triste". (6º curso, Menesianos).

i. Conexión con el área de lo religioso

Lo hemos visto ya en C₁ y C₂. Esta referencia puede partir de las características del sujeto (de hecho, el mismo sujeto establece esta relación en el comentario de las tres diapositivas). Puede también existir una influencia del centro educativo o de la familia del sujeto en los que se realicen frecuentemente enfoques de tipo religioso al afrontar los problemas humanos.

- . "Se aman, se confían sus secretos, para ellos no hay distinción de razas -son diferentes-, ni de sexo, ni de egoísmo, se quieren y cada uno está dispuesto a dar su vida por la del otro y entre esa amistad está Dios que los bendice y ellos le alaban". (8º curso, S. José del Parque).
- . "Me recuerda que todos somos libres, que cada uno puede elegir el camino que prefiera: Dios o el pecado". (7º curso, Menesianos).

j. Reflexiones de carácter moralizante

Son abundantes las alusiones al "deber ser". El lector trata de extraer una especie de conclusión, de "moraleja" aplicable a la propia vida o a la de los hombres en general.

- . "Nosotros tenemos que ir con buen pie por medio de la amistad. Es el don más bueno que Dios nos ha dado para compartirlo con los demás. Si la utilizamos bien seguro que tendremos nuestro objetivo: el cielo". (8º curso, S. José del Parque).
- . "La amistad consiste en la unidad con otra persona y no la puedes dejar porque tú sientes algo por ella que te impide dejarla abandonada". (8º curso, S. José del Parque).
- . "Tenemos que tener amor a todas las cosas, tanto a las personas como a las demás cosas de esta tierra, a los animales o a las plantas". (6º curso, Menesianos).
- . "Esta diapositiva demuestra que no hay que vivir aislado de los demás sino ayudando a convivir". (7º curso, D. R. Sopena).

k. Sentimientos provocados por el mensaje

El contenido del comentario no es meramente cognoscitivo sino que expresa determinadas reacciones pertenecientes al dominio afectivo o sentimental.

- . "Parece que no hay viento, todo calma y belleza, como la palabra amistad, tan cortita pero tan llena de significado". (8º curso, C. Veritas).
- . "Para mi la amistad es algo muy bonito. Si no tuviéramos amigos estaríamos tristes y solitarios". (7º curso, Puerta de Hierro).

l. Desconexión del significado "amistad" respecto a la imagen

Algunos sujetos niegan la existencia de la relación entre imagen y texto. O la ponen en duda, o la sustituyen por otro significado más apropiado.

- . "Esta diapositiva no sé exactamente por qué significa amistad, porque para mí representa crecimiento". (7º curso, CEU).
- . "Me gusta la amistad, pero no la veo reflejada en esta diapositiva porque no hay amistad". (7º curso, MM. Escolapias).
- . "No la veo muy clara porque puesto que hay dos árboles juntos puede suceder dos cosas: que sean amigos o que no lo sean, porque muchas veces estás con alguien y no eres su amigo por lo cual te puedes sentir solo". (8º curso, MM. Escolapias).
- . "Para mí el árbol no parece que tenga amistad. A lo mejor con el día soleado y con niños jugando alrededor quizás sí, pero así no". (7º curso, S. José del Parque).

Sólo el 6'6% de los sujetos establecen conexiones de tipo connotativo con otros conceptos que no se relacionen con la amistad. Y sólo el 4'4% de los casos omiten cualquier referencia de tipo connotativo, ni referida a la amistad ni a cualquier otro tema.

D. ANALISIS DEL CAMPO SEMANTICO CONNOTATIVO "DETERMINADO"
POR LA PALABRA "IRA" EN LA LECTURA DEL MENSAJE VISUAL DE
UN SAUCE LLORON (CONDICION D₁).

En la condición de tipo D (1, 2 y 3) hemos incluido una palabra aparentemente "desconectada" a nivel conceptual del árbol que presenta la imagen. De hecho ni uno solo de los sujetos ha hecho referencia a esta relación en la lectura de la serie A (1, 2 y 3) en la que se presentan los árboles sin ninguna palabra.

Podría considerarse, más bien, que se trata de palabras cuyo significado se encuentra muy alejado -quizá en oposición- con el contenido icónico.

De todos modos, el 64'4% de los sujetos hacen referencia al concepto ira, por lo que fácilmente podemos comprobar la decisiva influencia de la palabra en la lectura del mensaje verboicónico.

Las conexiones por las que se establece la relación son más abundantes que en C, debido seguramente a que al no existir un "cauce preciso" para el establecimiento de la misma, cada sujeto "busca" y encuentra algún camino para llegar a esa relación.

En ocasiones, esa relación parece absolutamente arbitraria, caprichosa. No se apoya en una lógica tan evidente como la de otros casos.

a. Conexiones con la imagen

Los comentarios de tipo connotativo en los que aparece la referencia al concepto de ira se conectan a diversos caracteres de la imagen presentada. Curiosamente, algunos de estos caracteres -los mismos- servirían de apoyo a los sujetos de la serie C₁ para llegar al concepto de tristeza.

- . "Creo que representa como en una escena teatral un matiz de la ira, expresado en este árbol y especialmente en sus ramas". (6º curso, MM. Escolapias).
- . "En la segunda diapositiva se ve un árbol que da sensación de ira, es decir de un árbol muy bonito, fresco y natural". (6º curso, Cardenal Herrera).
- . "Representa la ira porque es muy grande". (7º curso, Cardenal Herrera).
- . "La segunda diapositiva representa como un árbol con ira de que cuando llega el otoño le arranque sus hojas y lo deje pelado. Representa la ira y no otra cosa diría yo, por la expresión que tiene el árbol, por la forma en que tiene sus ramas". (7º curso, Cardenal Herrera).
- . "La ira es fuerte, el árbol también". (8º curso, D. R. Sopena).
- . "Yo creo que esta diapositiva me representa, me dice rabia, envidia, porque además el árbol también es como si representara la ansiedad, todo para él". (8º curso, D. R. Sopena).
- . "Es un sauce llorón y representa ira porque todas las hojas están caídas, parece como si tuvieran rabia". (6º curso, CEU).
- . "Es un árbol que es un sauce llorón y da ira porque es muy ancho y parece un monstruo". (6º curso, CEU).
- . "Ira por estar con tanto peso de hojas y demás". (7º curso, CEU).
- . "Este árbol está relacionado con la ira porque sabe defenderse de los elementos con furia y rabia". (8º curso, Colegio Veritas).

- . "La ira es fea y el árbol es grande y bonito". (8º curso, CEU).
- . "Ira en esta diapositiva es como si reflejara que es bonito, pero que en su interior guarda cosas malas y horribles que es mejor no ver o irse". (7º curso, MM. Escolapias).

b. Conexiones con la palabra "ira"

La mención explícita de la palabra que aparece en el mensaje no deja lugar a dudas: influye decisivamente en la determinación del campo semántico elegido por el lector del mensaje verboicónico.

- . "La palabra ira va con el árbol porque es un sauce llorón y cuando se tiene ira o rabia se suele llorar". (7º curso, Menesianos).
- . "La palabra ira aquí, a mi parecer significa en este árbol que está como enfadado, que quiere extenderse y alcanzar todo cada vez más, echando una soberbia que le hace engrandecer cada vez más y más". (8º curso, Menesianos).
- . "Hay una palabra ira arriba del árbol, que significa la ira de venganza de enfadarse de violencia". (6º curso, Puerta de Hierro).
- . "Al fondo de la diapositiva está la palabra ira, yo creo que esta palabra significa estar enfadado, con tristeza". (7º curso, D. R. Sopena).

c. El hombre tiene ira, como los árboles

La ira del hombre puede tener como objeto a los árboles, a este árbol concreto.

- . "Nos da un poco de ira ver las hojas dobladas como si estuvieran tronchadas, sin embargo son así". (8º curso, Cardenal Herrera).

- . "A mi me parece que la diapositiva quiere decir solitario y que te da rabia verlo así de solitario". (6º curso, D. R. Sopena).
- . "Bueno, en la tercera diapositiva la ira es como tener odio a un compañero, a una planta, a un animal o a cualquier cosa". (7º curso, Menesianos).

En otros comentarios, el objeto de la ira del hombre son los demás hombres, o bien situaciones interiores del propio individuo.

- . "Este árbol representa a alguien que está furioso y que llora desconsoladamente porque se siente solo". (8º curso, Menesianos).
- . "Me parece que quiere decir la ira, que se va lo que más quieres y deseas". (6º curso, D. R. Sopena).
- . "Un árbol repleto de hojas, un árbol bonito y grande, un árbol digno de ver. Lo mismo puede ocurrir con una persona, puede ser amable y guapa, y eso nos puede producir ira contra ella". (8º curso, CEU).
- . "Me recuerda a alguien enfadado, poco amable" (6º curso, C. Veritas).
- . "Cada vez en los hombres va creciendo la ira como en un árbol crecen las ramas". (7º curso, C. Veritas).
- . "Hay personas que tienen una ira grande como ese árbol". (6º curso, Puerta de Hierro).

d. El árbol tiene ira, como las personas

El lector proyecta sobre el árbol los esquemas psíquicos propios del hombre. Mecanismo que se fortalece en etapas en que el animismo cobra más vigor.

- . "Puede ser que haya ira de las plantas pequeñas al árbol grande". (6º curso, MM. Escolapias).
- . "Al árbol que hay se le podría comparar con una persona que sube. Y cuando está arriba tiene mucho y por esto se va apoderando de él la ambición, la ira". (8º curso, MM. Escolapias).
- . "Ira, rabia, al querer echar de una vez todo lo que sobre él recae y siente. Ira motivada por querer ser algo". (8º curso, Menesianos).
- . "Suena a furor, ira desencadenada, sin control, enfado sin límites". (7º curso, Cardenal Herrera).
- . "Representa la ira que tiene ese árbol por cualquier motivo o porque a nadie le gusta". (6º curso, D. R. Sopeña).
- . "Estos árboles tienen ira por estar todos juntos y sus hojas las tienen caídas de rabia". (8º curso, CEU).
- . "El árbol por las ramas y hojas parece como si estuviese enfadado. Es como si un hombre que vive muy bien estuviese enfadado y un hombre pobre pues fuese feliz". (6º curso, C. Veritas).
- . "En esta fotografía se refleja la ira y la rabia. Este árbol es como una persona que tiene mucha ira, esto se ve en que tiene muchas ramas y éstas están caídas por la decadencia y produce ira". (7º curso, C. Veritas).

e. El nombre del árbol es ira

Nuevamente en esta serie (y en sujetos del mismo centro educativo) aparece esta modalidad de enfoque. El nombre o especie a la que pertenece el árbol es "ira".

- . "Se llama ira". (8º curso, Sta. Mª del Pozo).

f. Características generales de la ira

El sujeto, en su comentario, abandona las referencias directas al estímulo visual y hace consideraciones sobre la naturaleza de la ira, sus causas o consecuencias.

- . "La ira es un arranque espontáneo de la persona que poco a poco se va afinando con el paso del tiempo". (8º curso, MM. Escolapias).
- . "Con la ira no consigues nada, eres tú solo contra muchos y aunque tú seas fuerte, ellos son más y te vencerán". (8º curso, S. José del Parque).
- . "La ira debe florecer en la persona para que la conozca y consiga superarla". (7º curso, CEU).
- . "Aunque la ira hace crecer a las personas exteriormente, por dentro las empequeñece y afea" (8º curso, CEU).
- . "Ira nos dice odio por ser muy sí misma". (7º curso, MM. Escolapias).
- . "Cuando alguien está decaído porque le sobran cosas se deja llevar fácilmente por algunas cosas, entre ellas la ira. La culpa no es de nadie". (8º curso, S. José del Parque).

g. Planteamientos de tono moralizante

El carácter aleccionador de algunas interpretaciones del mensaje es evidente y reiterado.

- . "Es un sauce llorón representado con la palabra ira. Quiere decir que si una persona está enfadada no tiene que ponerse de mal humor con todo el mundo, que si tiene un enfado debe procurar que otras personas le ayuden". (6º curso, C. Veritas).

- . "Quiere decir que no tiene que haber tanta ira en el mundo como hay y se hacen guerras y se destruye el mundo". (6º curso, CEU).
- . "No debemos estropear las plantas ni nada, porque debemos de controlarnos sin que nos de ira de hacer algo". (7º curso, Puerta de Hierro).
- . "Cuando dos jóvenes se besan (amor falso) cuando llegan a su casa están como insatisfechos y enfadados". (8º curso, S. José del Parque).

h. Conexiones que podrían calificarse de arbitrarias

Es muy difícil determinar cuáles son las conexiones lógicas y las arbitrarias. Aparentemente podríamos encontrar unos enlaces débiles y otros más fuertes. Estadísticamente podemos hablar de unas relaciones más frecuentemente establecidas y otras que aparecen muy rara vez.

- . "Creo que esta manera tan espectacular de árbol puede haber sido producida por un ataque de ira". (8º curso, S. José del Parque).
- . "Quiere decir que la palabra ira no es bonita sin embargo los árboles sí, son dos cosas contrarias, una bella y la otra no". (6º curso, Puerta de Hierro).
- . "La ira no tiene que ir verde porque la ira es fea y no se debería tener". (6º curso, CEU).

i. Negación del campo semántico de la ira

El 11'1% de los sujetos rechazan el contenido "ira" como algo expresado naturalmente por la imagen que se les presenta.

- . "Yo creo que este árbol no expresa ira sino al contrario, parece un árbol en el que todo es alegría, también en cierto modo expresa el llanto". (7º curso, MM. Escolapias).
- . "Yo creo que a ésta le iría bien poner placer". (8º curso, MM. Escolapias).
- . "De ira nada, el árbol parece estar llorando, de ahí su nombre, y nadie que tenga ira llora, sobre todo si no se puede mover en el caso de los árboles". (7º curso, Menesianos).
- . "Yo la palabra ira no la he comprendido y menos en esta diapositiva, a lo mejor tiene mucho que ver pero yo no le doy sentido". (8º curso, Puerta de Hierro).
- . "En la fotografía está escrita la palabra ira pero a mí no me sugiere ira sino pena y soledad, pues el árbol está solo y tiene aspecto triste". (7º curso, C. Veritas).

No nos ocupamos en estos análisis de los comentarios en que se omite o se sustituye por otros el campo semántico conectado con la palabra que se presenta en el mensaje verbo-icónico. Establecamos esta serie de categorías para estudiar aquellos comentarios directamente relacionados con el significado del concepto. Y todo ello en sus aspectos connotativos.

E. ANALISIS DEL CAMPO SEMANTICO CONNOTATIVO "DETERMINADO"
POR LA PALABRA "PLACER" EN LA LECTURA DEL MENSAJE VERBOICO-
NICO DE UNA ENCINA SECA (CONDICION D₂).

La conexión entre una imagen de encina seca y la palabra placer parece ser arbitraria. De hecho, en la serie A₂ en la que se presentaba la misma imagen sin texto alguno, ni un sólo sujeto hizo referencia a este tipo de contenido connotativo.

El 71'1% de los sujetos que se someten a esta condición hace referencia al campo semántico "placer". (El 47'4% lo hacen de manera exclusiva y afirmativa, el 12'5% rechazando la conexión placer-imagen y el 11'1% incorporando otros rasgos connotativos además de "placer").

Dejamos al margen los comentarios que se han quedado en un nivel denotativo. Y aquellos que han centrado su lectura en elementos connotativos diferentes.

a. Conexión del campo semántico con la imagen

Aunque no parece existir un lazo explícito que ponga en relación la palabra-imagen del mensaje visual presentado, el sujeto la busca y la establece a través de muy diversas estrategias intelectuales.

- . "Es un árbol viejo que por la forma que tiene aparenta miedo, la rama más pequeña parece una serpiente con una más pequeña a la que cuidar, y por ello existe un cierto placer, al expresar miedo para cuidar a su novia". (7º curso, Puerta de Hierro).
- . "Creo que no tener nada como este árbol te puede traer la felicidad y el placer". (8º curso, Puerta de Hierro).

- . "El placer en esta diapositiva denota ir más arriba, conseguir eso que nos causa placer, lo que nos gusta, lo que sentimos y queremos". (8º curso, Menesianos).
- . "Que igual que ese árbol era delgado y alto, el placer puede ser así". (6º curso, Puerta de Hierro).
- . "Para mí, además de que sea un árbol me quiere decir que es como si quisiera llegar a conocer algo, placer de vivir, llegar a ver otra cosa, otro mundo. Placer como tenerlo suyo". (7º curso, Puerta de Hierro).
- . . .
- . "La rama que sobresale está como queriendo coger algo, quiere tener el placer de llegar hasta arriba, de intentar sobresalir". (8º curso, Puerta de Hierro).
- . "Un árbol se extiende todo lo que puede, le gusta, ese es un placer". (8º curso, D. R. Sopena).
- . "Puede ser el árbol del placer, por ser bonito, por estar en un sitio tranquilo". (6º curso, S. José del Parque).
- . "Placer yo creo que es el placer de tener plantas, porque son bonitas y nos da gusto tenerlas, nos da placer". (7º curso, Puertz de Hierro).

b. Alusión explícita a la palabra placer

La concreción semántica se apoya en el término que aparece en el mensaje verboicónico.

- . "Lo que yo quería apuntar es ese placer que hay al lado porque da placer a los que lo han hecho". (8º curso, Puerta de Hierro).

- . "En la fotografía pone placer y me parece que sí, que significa un poco eso porque puede ser placer de tocar el aire y estar libre". (7º curso, Puerta de Hierro).
- . "La palabra placer con la diapositiva concuerda en que el árbol se siente feliz cuando el viento de la tarde lo acaricia". (6º curso, C. Veritas).
- . "La palabra placer con respecto a la diapositiva me dice el placer que pueden tener las personas sin tener que ser atadas a nada ni a nadie". (7º curso, C. Veritas).
- . "La palabra placer me sugiere el placer de este árbol al no preocuparse por nada". (8º curso, C. Veritas).
- . "Esta palabra se relaciona con el árbol porque el placer es muy bueno, pero si en la tierra tienes mucho placer, luego cuando te mueres encuentras la desolación y la tristeza". (8º curso, C. Veritas).
- . "Yo relaciono la palabra placer como si fuera una persona desnuda sin soportar el calor y el peso de la ropa". (6º curso, S. José del Parque).

c. El árbol tiene placer como las personas

También en este caso se atribuyen al árbol situaciones, reacciones, sentimientos, actitudes, etc., como si se tratase de personas.

- . "Este placer es por saber que ya ha cumplido su función". (7º curso, Puerta de Hierro).
- . "Me sugiere que ha tenido placer al quitarse las hojas que ha llevado encima durante varios meses". (8º curso, C. Veritas).

- . "El placer del árbol al no tener el peso de las hojas ni de las flores". (7º curso, CEU).
- . "Se trata de un árbol que está en el placer de estar ahí plantado porque le da la luz, el agua los rayos del sol". (8º curso, CEU).
- . "Yo creo que este árbol tiene como el placer de haber vivido y cumplir su obligación, por eso placer significa como estar contento de haber hecho lo que debía". (7º curso, D. R. Sopeña).
- . "Este árbol tiene placer de crecer y dirigirse hacia la luz. También tiene el placer de echar hojas y haber sol". (6º curso, S. José del Parque).

d. Las personas tienen placer, como los árboles

Las personas (el lector, otras personas) pueden sentir placer ante el árbol o los árboles en general. O por otras causas diferentes.

- . "Para mí creo que representa el placer que da ver un árbol en el estado correspondiente a su estación". (6º curso, Puerta de Hierro).
- . "Quiere decir que es un placer que haya tantos árboles en el mundo". (6º curso, CEU).
- . "Se siente placer al ver un árbol sin hojas". (6º curso, Cardenal Herrera).

El sentimiento placentero puede estar provocado o referido a otras personas.

- . "Aunque una persona parezca vacía por fuera y nos parezca que nos da la espalda puede tener un placer de la vida y un placer de estar con nosotros". (Puerta de Hierro, 6º curso).

- . "Cuando alguien no tiene ningún peso, ni ningún problema, siente placer, igual que un árbol que no tiene hojas siente placer". (7º curso, C. Veritas).
- . "Opino que el placer lo queremos todos, pero al tenerlo uno, no hay que molestar al otro". (7º curso, S. José del Parque).

e. Características del placer

Casi con un desarraigo completo del mensaje que provoca el comentario, el sujeto hace alguna reflexión sobre la naturaleza del placer, sus causas, sus consecuencias, sus implicaciones, etc.

- . "El placer es como una sensación de superioridad y que por darse un placer una persona puede dañar a otra y hay que pensar también en las demás personas para no dañarlas". (7º curso, D. R. Speña).
- . "Yo creo que el placer es una cosa muy importante, debemos tener placer al contemplar la naturaleza, la vida". (7º curso, D. R. Sopena).
- . "Placer: bonito mientras dura, pero nada después, es decir, un gusto pasajero que no sirve de nada". (8º curso, S. José del Parque).

f. Referencias de tipo moralizante

El lector se apoya en la diapositiva para deducir consecuencias "aplicables" a la vida.

- . "El placer se relaciona con la vagancia, porque si tienes demasiado placer, te secas y no creces como el árbol de la diapositiva". (7º curso, S. José del Parque).

- . "La mala vida dedicada al placer conduce a la desecación. El hombre que deja su familia, su trabajo y se va al placer, se va desintegrando, se pone enfermo y se muere. Esto nos sucede muy a menudo en el Colegio, muchos abandonan el estudio para ver la televisión o ir con malas compañías resultando golfantes diplomados". (8º curso, S. José del Parque).
 - . "El placer no lleva a la felicidad sino a la desesperación, a no dar buenos frutos, a desecarse". (8º curso, S. José del Parque).
 - . "El placer nos lleva muchas veces a la destrucción porque buscamos el placer y la alegría mediante el materialismo y las cosas. Si nosotros caemos en ese placer pues nos daremos por destruidos como el árbol de la diapositiva". (8º curso, S. José del Parque).
 - . "Observar las maravillas de la naturaleza supone un gran placer, uno de los más bonitos y mejor hechos. Una vida también es placer. Cualquier vida, la que sea, de quien sea, debe ser libre para que esté a gusto y disfrute lo que quiera disfrutar". (8º curso, S. José del Parque).
 - . "Las ramificaciones del árbol son distintas según los caminos que gustes de la vida. En una está tras mucho tronco (trabajo), el placer final, la tranquilidad. En la otra, más delgada el tronco (juerga) termina en la pobreza de espíritu". (8º curso, Cardenal Herrera).
- g. Negación de las vinculaciones entre texto e imagen
- Explícitamente se pone en cuestión el campo semántico del placer como expresión del significante icónico. El árbol seco no significa placer, vienen a decir.

- . "Al no tener hojas está muerto, y nadie tiene ese placer". (7º curso, Menesianos).
- . "Yo no diría tanto como placer, sino algo como esperanza de volver a brotar". (7º curso, Menesianos).
- . "Placer sólo se ve si la persona que lo ve es una sádica". (7º curso, C. Meritas).
- . "Placer querría decir al que le guste ver la naturaleza destrozada". (7º curso, CEU).
- . "Creo que el árbol no representa a la palabra placer si no se toma como que el placer es algo retorcido y feo. Pero yo pienso que el placer honrado no es retorcido ni feo". (8º curso, CEU).
- . "La palabra placer no tiene nada que ver con este árbol. Está triste. Sensación de muerte". (8º curso, Cardenal Herrera).

Mantenemos estas categorías de clasificación, aunque podrían ser otras, para mantener un esquema de análisis similar en las series C y D. Esto permite una visión comparativa más rápida, más fácil.

F. ANALISIS DEL CAMPO SEMANTICO CONNOTATIVO "DETERMINADO"
POR LA PALABRA "ANGUSTIA" EN LA LECTURA DEL MENSAJE VISUAL
DE DOS ARBOLES DE ADORNO. (CONDICION D₃).

En esta condición (D₃) un 68'1% de los sujetos ha incluido en su lectura alguna referencia al campo semántico de la "angustia".

Es muy escaso (2'2%) el porcentaje de "lectores" que rechazan la vinculación de la palabra con el contenido propiamente icónico. Porcentaje claramente menor que en las series D₁ y D₂. Probablemente porque en este caso la palabra no está tan contrastada con la imagen como en los dos casos anteriores.

Analizaremos, siguiendo los patrones utilizados anteriormente, el contenido de las contestaciones que incluyen alguna referencia a la angustia. No incluimos en este análisis el porcentaje de 31'8% de los comentarios que no se refieren a ese contenido (sea porque se mantienen en un nivel total de carácter denotativo, sea porque aluden a otros contenidos semánticos).

Los comentarios de tipo connotativo son menos dispersos en esta serie que en las dos anteriores y se agrupan principalmente en la angustia del árbol y del hombre. Las conexiones son menos arbitrarias.

Es probable que el sentimiento de angustia tenga un eco diferente que los anteriores en el sujeto comprendido entre 10-15 años, que ahora nos ocupa. En sujetos adultos podría tener una repercusión diferente. De la misma manera que en sujetos adultos tendría una dimensión disinta en nuestro "hoy" que la ^{que}tendría hace solamente varios lustros.

Es necesario insistir en que bajo cada epígrafe no se incluyen todos los comentarios existentes al respecto, sino algunos que se consideran más significativos.

a. Conexiones con la imagen del mensaje

Algunos comentarios se apoyan en las características formales de la imagen; características que -en la condición C₃- inducían a los sujetos a hacer consideraciones relativas a la amistad.

- . "Yo creo que el por qué de la angustia así manifestada viene dada del colorido, la diferencia de vegetación entre uno y otro árbol, la tristeza tal vez de no poderse comunicar entre sí. Es como si uno esperase algo de otro, la diferencia de forma y de altura entre ambos, consecuencia de su enemistad creada". (8º curso, Menesianos).
- . "Esta representa angustia. Porque se ven dos árboles, con las ramas muy tiesas y que tienen pena. También parece que es porque está lejos de árboles alegres". (7º curso, CEU).
- . "Angustia tiene mucho que ver con estos árboles, odio o desgracia por una persona". (6º curso, D. R. Sopena).
- . "Representa la angustia, porque tiene muchas hojas pequeñas, porque es un poco bajo, etc.". (7º curso, Cardenal Herrera).
- . "Más que el de la izquierda el árbol de la derecha sugiere sufrimiento, angustia, dolor, ya que sus hojas en forma de púas simbolizan desde mi punto de vista esto". (7º curso, Cardenal Herrera).
- . "Creo que el estar abierto puede significar que tiene esperanza, pero al pasar el tiempo se ha convertido en angustia". (7º curso, S. José del Parque).
- . "Esta angustia puede ser por no tener fruto o estar solo". (7º curso, Puerta de Hierro).

b. Conexiones con el término angustia

Explícitamente se hace referencia, en los siguientes comentarios, a la palabra "angustia" que aparece escrita en el mensaje ofrecido al sujeto.

- . "Pone angustia, parece que algo le ha asustado porque tiene las ramas de punta". (6º curso, Puerta de Hierro).
- . "En esta diapositiva la palabra angustia en estos dos árboles puede determinar que estos dos árboles tienen un aspecto triste, como si añoraran algo, que les faltara un no sé qué que les devolviera la vida completa y estuvieran felices, sin ningún problema que conmoviera". (8º curso, Menesianos).
- . "Hay una palabra que expresa lo que hay en la diapositiva: angustia". (6º curso, Puerta de Hierro).
- . "Un árbol muy tupido y la palabra angustia. Esto creo que quiere significar que la angustia tiene muchas ramas y todas ellas muy llenas de hojas (muy profundas y grandes).
- . "La palabra angustia porque hay veces que cuando estás solo te sientes mal porque no tienes a quién contar las cosas". (7º curso, C. Veritas).
- . "La palabra angustia con respecto a esta diapositiva es la angustia que tiene alguien cuando está solo sin nadie de su misma idea que lo puede ayudar, como el árbol pequeño y el grande". (7º curso, C. Veritas).
- . "Hay una palabra escrita: "angustia". A mi me sugiere esto angustia porque los árboles están vivos y no se pueden mover, y si a mi me pasase esto, tendría mucha angustia". (8º curso, C. Veritas).

c. Los árboles padecen angustia, como los hombres

También en este caso se atribuyen a los árboles los sentimientos, reacciones y actitudes de las personas.

- . "Angustia es como si el árbol de más atrás quisiera coger al primero y éste sufriera una angustia de que pronto será atrapado y sufre angustia". (7º curso, Puerta de Hierro).
- . "Yo creo que es una angustia mutua. El árbol grande y alto tiene angustia del otro árbol esbelto y fino. Y el esbelto del árbol fuerte y ancho". (8º curso, Menesianos).
- . "Para mi esto es angustia porque las hojas del árbol se sienten angustiadas al estar juntas al estar juntas unas con otras, tanto en el primer árbol como en el segundo". (7º curso, Puerta de Hierro).
- . "El árbol más grande siente angustia porque a lo mejor cree que está completamente solo y siente bastante angustia. Y el otro es como si no sintiera nada". (6º curso, CEU).
- . "Angustia de tener y no tener hojas". (7º curso, CEU).
- . "Tienen angustia, es decir, que están preocupados uno por otro". (6º curso, D. R. Sopeña).
- . "Estos árboles están angustiados de no poder acercarse, de no poder moverse". (6º curso, D. R. Sopeña).
- . "Yo creo que la palabra ANGUSTIA significa que como un árbol es más grande y más bonito, el más pequeño tiene angustia o mejor dicho envidia". (8º curso, Sta. Mª del Pozo).
- . "Estos árboles pueden tener angustia porque están desérticos y no sirven para nada, si no llueve mueren, y es un momento de angustia". (6º curso, S. José del Parque).

d. Los hombres tienen angustia, como los árboles

Son abundantes los comentarios que hacen referencia a la angustia de las personas. Podrían tenerse en cuenta tres ejes referenciales, al respecto.

Uno polariza la angustia en el mismo árbol, en los árboles genéricamente considerados.

- . "Aquí angustia significa la forma tenebrosa de los árboles. Angustia por ver esas plantas crecer como si fuera su madre la sociedad y el árbol fuese el hijo que tiene que crecer". (8º curso, Puerta de Hierro).
- . "Angustia al ver tan solos los árboles, tan lejos". (6º curso, CEU).
- . "Da angustia porque parece que está muy mal cuidado, y parece que se va a morir, y por eso". (6º curso, CEU).
- . "Angustia de ver los árboles tan pelados por el tronco y tan feos por la copa". (7º curso, CEU).
- . "Te da angustia mirarlo". (6º curso, Cardenal Herrera).
- . "Angustia de ver cómo cada vez hay menos árboles". (7º curso, Cardenal Herrera).
- . "A mi me hace sentir la angustia que deben sentir estos árboles por estar solos en medio de un campo siendo compañeros". (6º curso, C. Veritas).

Otro eje sostiene las alusiones a la angustia de unas personas respecto a otras.

- . "Angustia de que el otro sea mejor, de que te alcance y te pase, que dé mejores frutos". (7º curso, S. José del Parque).

- . "Es cuando en un momento de la vida se tiene miedo o sea angustia, por ejemplo de perder alguna persona querida y encontrarse sola". (7º curso, D. R. Sopena).
- . "Cuando un árbol está casi sin hojas y se encuentra al lado de un árbol grande y frondoso tiene angustia de que él sea más pequeño que el otro. Esto pasa igual con las personas, si uno tiene más y otro menos, éste tiene inferioridad frente al otro y se angustia". (7º curso, C. Veritas).
- . "Yo veo dos árboles y el pensar que uno puede ser más bello y alto que el otro puede ser angustia (en relación con el hombre, claro)". (7º curso, Puerta de Hierro).

El tercer grupo agrupa aquellos comentarios que se refieren a la tristeza generada por el mismo sujeto que la vive.

- . "En la vida no todo es placer, sino que hay momentos de angustia que tenemos en nuestra alma, en nuestro corazón". (7º curso, D. R. Sopena).
- . "Estos árboles me hacen ver que cuando siento angustia de que he hecho algo malo me preocupo, me siento mal en esos momentos, me dan pinchazos, y por eso veo un árbol como con ramas de pinchos". (7º curso, Puerta de Hierro).
- . "Una persona que por fuera esté muy frondosa de alegrías, por su interior puede tener una angustia mayor de la normal". (6º curso, Puerta de Hierro).
- . "Cuando se tienen "demasiadas hojas" se tiene demasiada angustia, porque te pesa". (7º curso, S. José del Parque).

- . "La angustia de estar encerrados en sí mismos, o que la sociedad le cierre, de no poder volverse de sí mismo". (8º curso, S. José del Parque).

e. Características generales de la angustia

Son pocos los comentarios que pueden encasillarse bajo este epígrafe. Pocos, al menos, en comparación con los de anteriores condiciones de la serie D.

- . "Angustia: estar siendo acechados por algo o alguien que nos hace pasar un mal rato". (8º curso, S. José del Parque).
- . "Angustia que casi todas las personas tenemos, una angustia que tenemos en nuestra alma, en nuestro corazón". (7º curso, D. R. Sopeña).

f. Conexión con el dominio de lo religioso

Solamente un sujeto hace una explícita alusión a la esfera religiosa.

- . "Representa un olivo; cuando Jesús tuvo tanta angustia en el monte de los olivos transportando la cruz y dándole latigazos". (6º curso, Menesianos).

g. Referencias de carácter moralizante

No son numerosos los comentarios en este sentido. Quizá por la naturaleza del concepto mismo que se baraja. Otros pueden estar convencionalmente más vinculados al mismo.

- . "La angustia, el remordimiento de conciencia", (7º curso, Cardenal Herrera).
- . "Toda vida sin libertad es una angustia inmensa. Nadie es quién para privar a otro de su libertad. Hay muchas cosas que no dan felicidad". (8º curso, S. José del Parque).

- . "Una persona que sólo se preocupa de ella misma siente angustia y miedo". (8º curso, S. José del Parque).
- . "Esta palabra con este árbol lleno de hojas que pueden ser la felicidad, amor falso y dinero, terminan por invadir nuestro ser, de tal modo que estamos inseguros de nosotros mismos y eso por lo tanto nos lleva a la angustia y a la desesperación". (8º curso, S. José del Parque).

h. Se hace cuestionable la relación texto-imagen

Como decíamos más arriba es muy bajo el porcentaje de sujetos que incluyen en su comentario algún componente referido a este enfoque dubitativo o de rechazo.

- . "Este me sugiere angustia, pero no sé explicar por qué". (6º curso, Cardenal Herrera).
- . "No veo la razón de poner al lado la palabra angustia". (6º curso, Escolapias).
- . "Es un árbol que está al lado del otro, pero lo de angustia no lo veo por ninguna parte, es un árbol como otro cualquiera y el otro lo mismo, aunque son sanos y que yo vea no les pasa nada, vamos, para poner angustia, no creo que los árboles la tengan y sobre todo esos, ¿de qué? Están bien cuidados y con un jardín". (7º curso, Menesianos).
- . "Un árbol no puede sentir angustia porque no tiene sentimientos, aunque sí vida". (6º curso, Puerto de Hierro).

Algunos comentarios podrían haberse clasificado bajo dos o más epígrafes. No obstante, hemos preferido (salvo muy raras excepciones) situar cada uno de ellos en una sola casilla. El criterio utilizado está inevitablemente teñido de subjetividad.

Omitimos las referencias a los comentarios que versan sobre aspectos no relacionados con el vocablo que aparece en el mensaje verboicónico.

Tampoco nos hemos ocupado, para no hacer excesivamente extenso este trabajo, de los comentarios correspondientes a las condiciones A y B. Por otra parte, creemos que la C y la D son las que revisten más interés desde nuestra perspectiva.

REFLEXIONES SOBRE LOS COMENTARIOS REALIZADOS POR LOS SUJETOS EN A (1, 2, 3), B (1, 2, 3), C (1, 2, 3) y D (1, 2, 3).

Dentro del análisis cualitativo de los datos, queremos hacer algunas reflexiones de carácter general, sin someter los resultados a la presión del casillero que, si bien ofrece el rigor y la claridad de la estructura, no permite la espontaneidad de la reflexión.

a. En muy pocas ocasiones establecen los sujetos una secuencia de carácter diacrónico en la lectura de las tres imágenes. La hilación de éstas (habituado el lector a la presentación de estímulos visuales secuenciados, fijos y móviles) camufla muchas veces el análisis del fotograma e impone unas nuevas claves de decodificación. La secuencialidad utiliza -en efecto- códigos y subcódigos específicos.

Los contextos producen una serie de estructuras interpretativas. Pensemos en el factor espacio temporal de la presentación secuenciada. En el caso de la imagen fija (comic, album, etc.) existe la posibilidad de abarcar de un solo vistazo dos, tres o más imágenes relacionadas entre sí por el montaje. Existen especiales modos de articulación.

En el caso del cine y la televisión hay que añadir el factor temporal que crea un ritmo determinado en la presentación del mensaje visual. La lectura debe realizarse en un sentido longitudinal en el que las conexiones son sucesivas e ininterrumpidas. Y, desde luego, unidireccionales. El "lector" no puede modificar ese ritmo. Sin embargo, dentro de la misma narración es posible la variación interna del tiempo utilizando diversos recursos narrativos (flash-back, flash-forward, condensación temporal, distensión...).

El lenguaje del cine contiene unos importantes elementos de codificación (y, correlativamente, de decodificación): nos referimos a los nacidos del montaje. Desde la obra de S.M. Eisenstein se han realizado interminables trabajos sobre el tema.

En nuestro trabajo, el sujeto se centra en un contexto preferentemente "intraicónico". Importa solamente "esta imagen". Aquí nos estamos refiriendo a contextos "extraicónicos". La secuencialidad cierra la polisemia de la imagen imponiendo una interpretación de carácter diegético. La misma rapidez de la presentación impide un detenido análisis transversal del mensaje. Por otra parte, la atención concentrada en el relato, en el "hilo argumental", hurta las posibilidades del análisis del fotograma.

La imagen anterior y posterior estrechan el campo interpretativo -casi pansémico- de una sola imagen. (Y, dada la abundancia de estímulos visuales dinámicos, el hombre actual tiene pocas posibilidades de detenerse a realizar una lectura "intraicónica" propiamente dicha). La narración hace que se sobrelea el mensaje, atendiendo solamente al hilo narrativo.

En nuestro caso, hemos procurado evitar la influencia de la secuenciación en la presentación de los mensajes, alternando la aparición de los mismos: 1, 2, 3 en unos casos, 3, 2, 1 en otros casos...

Por otra parte, elegimos un tipo de contenidos icónicos (árboles) que no facilitasen el establecimiento de conexiones secuenciales.

De hecho, son muy escasas las ocasiones en que los sujetos hacen alusión a la secuencia de presentación de los

mensajes, y aun en estos casos se hace en un sentido meramente comparativo, no en el estrictamente secuencial. Veamos algún ejemplo:

- . "Las tres diapositivas se compaginan entre sí, cuando tienen demasiado placer te aparece la angustia y cuando tienes demasiada angustia, tienes mucha ira". (7º curso, S. José del Parque).
- . "Las tres diapositivas son similares, pues son tristes". (6º curso, Colegio Veritas).
- . "A mi este árbol me ha dado la impresión de tristeza, después de haber visto un árbol con unas ramas grandes y con hojas verdes". (7º curso, Puerta de Hierro).
- . "Este árbol expresa más alegría que los anteriores" (8º curso, Cardenal Herrera).

Me pregunto por el tipo de comentarios que hubiesen aparecido en el caso de pedir explícitamente la invención de un hilo argumental que pusiese los tres mensajes en relación narrativa. Y por las diferencias a que hubiese dado lugar la modificación del orden de presentación de los mensajes.

b. Uno de los elementos que necesariamente condiciona la lectura son las características del sujeto. Este factor ha sido de alguna manera compensado en nuestro diseño, de tal modo que el influjo de la variable independiente que se maneja no esté diluido en los modos personalísimos de hacer el comentario cada sujeto.

Las influencias de las características configuracionales del sujeto son obvias. Producen contestaciones similares en las tres unidades de presentación.

El sujeto, efectivamente, no puede olvidar su propia historia, su entorno, su forma de ser, su formación en las

técnicas de lectura de imagen..., su práctica en la realización de ejercicios similares.

Hemos observado unas constantes de contestación en los tres comentarios de muchos sujetos. Las tres respuestas ofrecen estos patrones de igualdad:

. La cantidad de información emitida

Es frecuente encontrar protocolos en los que las tres respuestas tienen una "cantidad" de contenido similar. Las tres son cortas o las tres son extensas (frecuentemente hasta tienen el mismo número de líneas). Cada individuo, espontáneamente, crea sus pautas de extensión.

. Características formales de expresión

Existen unas estructuras formales que canalizan la expresión de los contenidos y que se mantienen constantes en las tres respuestas.

Algunos sujetos utilizan el mismo esquema de contestación, el mismo planteamiento estructural. Y lo repiten en las tres contestaciones. Veamos un ejemplo:

Primera diapositiva:

"Religioso: Es como si fuera nosotros cuando tenemos pereza y no hacemos lo que teníamos que hacer y nos faltan las hojas, o sea la energía.

Científico: Es un árbol que le faltan las hojas y es porque estamos en invierno y parece que es una ciudad".

Segunda diapositiva:

"Religioso: Eso es un árbol repleto de vida, de gracia de Dios, de amor. Es como si fuera Dios, a su alrededor las plantas que son los hombres y le siguen.

Científico: Es un sauce que está verde todo el año y por la pinta que tienen las flores de abajo que no se ve ninguna hoja caída".

Tercera diapositiva:

"Religioso: El de la derecha parece el hombre con todas sus ramas que pueden ser la religión, la raza o el país. El de la izquierda parece Dios, firme, sin dobladuras, poniendo su orden en el mundo.

Científico: El árbol de la izquierda es una palmera y el de la derecha es un árbol verde y robusto". (7º curso, S.J.Parque).

Como vemos, la estructura es la misma en las tres contestaciones. Otros sujetos emplean otros esquemas muy diversos, pero suelen mantenerlo en los tres comentarios. He aquí un segundo caso:

Primera diapositiva:

"- El árbol está como envenenado por la contaminación.

- Que se está destruyendo a la Naturaleza.
- Que no se respeta la Naturaleza!"

Segunda diapositiva:

"- Que se nota que está en un parque y que está bien cuidado.

- Se nota que hay alguien cuidándolo, un "guardia".
- Está como respetado.
- Está como triste, con las ramas caídas!"

Tercera diapositiva:

"- Parece como si estuviera triste.

- Está muy aislado.
- Es un paisaje triste.
- Es un lugar solitario, no da señal de alegría.
- Es como si los árboles hablaran, con solo mirarlos se sabe, lo que les pasa y lo que les sucede". (7º curso, Cardenal Herrera).

No queremos multiplicar los ejemplos, aunque realmente son muy numerosos.

. En la esfera de los contenidos

Es también frecuente que el sujeto mantenga unos contenidos muy semejantes en las tres contestaciones.

El sujeto se proyecta en sus comentarios. La respuesta se configura no sólo en función de la naturaleza del mensaje sino teniendo en cuenta la psicología del individuo. Gaston Mialaret (5) reflexiona sobre esta realidad de la proyección en los sujetos que leen imágenes.

En la lectura de muchos comentarios se evidencia este influjo inevitable. Podríamos establecer unos "estereotipos de contestación", que dan lugar a comentarios cargados de los mismos contenidos. Veamos algunos, como ejemplo:

- Prototipo religioso

Primera diapositiva (C₂)

"Yo creo que este árbol muerto representa que si nosotros desde pequeños no queremos escuchar la palabra de Dios, de mayores estaremos perdidos y cuando lleguemos al final de la vida Dios será severo con nosotros y caeremos en la tentación".

Segunda diapositiva (C₁)

"Nosotros podemos tener buena fe en Dios, pero no debemos estar tristes, sino pedirle fuerza y ánimos a Dios y tener plena confianza en él. No debemos apartarnos de los demás".

Tercera diapositiva (C₃)

"Nosotros tenemos que ir con buen pie por medio de la amistad. Es el don más bueno que Dios nos ha dado para compartirlo con los demás. Si la utilizamos bien, seguro que tendremos nuestro objetivo: el cielo". (8º curso, S. José del Parque).

(5) MIALARET, G.: Psycho-pédagogie des moyens audio-visuels dans l'enseignement du premier degré, UNESCO, PUF, París, 1964.

- Prototipo patriótico

Primera diapositiva (C₃)

" La diapositiva representa una amistad entre todos los humanos, debemos unirnos y nos debemos querer y formar una España mejor, el árbol representa la amistad".

Segunda diapositiva (C₁)

" Representa el árbol de la tristeza en la Naturaleza, no la cuidamos o los españoles no la queremos, estropeamos y pisamos la hierba y las plantas".

Tercera diapositiva (C₂)

" Representa la muerte en los árboles, el árbol está seco y ha creado una muerte en él por no cuidarlo". (8º curso, Sta. Mª del Pozo).

- Prototipo moralista

Primera diapositiva (D₂)

"El placer nos lleva muchas veces a la destrucción, porque buscamos el placer y la alegría mediante el materialismo y las cosas. Si nosotros caemos en ese placer pues nos quedaremos destruidos como el árbol de la diapositiva".

Segunda diapositiva (D₃)

"Esta palabra con ese árbol lleno de hojas que pueden ser la felicidad, amor falso y dinero terminan por invadir nuestro ser, de tal modo que estamos inseguros de nosotros mismos y eso, por lo tanto, nos lleva a la angustia y a la desesperación".

Tercera diapositiva (D₁)

"Como antes dije esas hojas de la felicidad nos pueden llevar también a disgustarnos con los demás. Cuando dos jóvenes se besan (amor falso) cuando llegan a su casa están como insatisfechos y enfadados". (8º curso, S. José del Parque).

- Prototipo poético

Primera diapositiva (D₂)

"Es un árbol viejo, cansado, solo. Sus días alborotados en los que jugaba con el viento a balancear suavemente sus finas hojas, ya acabaron. Ahora, seco, sombrío, vive solo en compañía de sus carcomidas maderas que le hacen parecer una estatua al viento. Solo, con el vacío silencio, siente una especie de placer en el que descansa tranquilo".

Segunda diapositiva (D₁)

"Es un árbol joven, vigoroso, sus largas ramas cuelgan hasta el mismo manto de césped que hay a su alrededor. Su verde intenso da la sensación de vigoroso y esperanzador, al furor del viento balanceará sus grandes garras para emprender la lucha feroz. Su vigorosidad y su altivez le hacen parecer un rey en la lejanía fuerte como su misma madera".

Tercera diapositiva (D₃)

"Dos compañeros, verdes, fuertes como el viento mismo, aunque uno tonto y otro listo, una gran cabeza y una diminuta cabecilla adornada con multitud de hojas, todas iguales sobre un alto copete. Uno flacucho, con varias articulaciones en brazos y piernas. Y sin embargo el otro, serio y altanero. A la vista dan una sensación de angustia tenue en el alzado de los dos monstruos vegetales". (7º curso, HM. Escolapias).

No nos vamos a ocupar de las similitudes de tipo estilístico, de la riqueza y abundancia de vocabulario, de las características gramaticales y sintácticas de la construcción. También en estos aspectos existen semejanzas y diferencias interesantes.

- Prototipo musical

Primera diapositiva (C₂)

"Esta diapositiva me sugiere tristeza, abandono, soledad, refleja el árbol sin hojas el abandono como decía antes, o sea el bullicio se aleja y le deja vacío.

Me sugiere un sonido igual al que producen las teclas de un piano al ser apretadas todas a la vez".

Segunda diapositiva (C₁)

"A mi esta fotografía no me refleja tristeza como dice la foto, aunque tampoco me refleja alegría, como se dice un sentimiento intermedio.

Parece como si al aparecer esa palabra cambiara un poco el sentido que esta tiene.

Me sugiere una música tenue".

Tercera diapositiva (C₃)

"El contraste del fondo claro con el primer plano oscuro hace que esa foto no exprese lo mismo que con otro contraste.

En cuanto a la palabra amistad no me sugiere tanto ese significado".

Aspirábamos a ilustrar una idea con algunos ejemplos. Son suficientes. Pero es preciso hacer constar que son muchos más los que existen. Algunos sujetos solamente hacen referencias de tipo denotativo. Otros niegan la asociación del término al árbol, etc. Pero lo hacen en los tres comentarios. Cerremos esta aparatado con un caso curioso. Veamos la presencia reiterada de una idea "agresiva":

Primera diapositiva (B₂)

"La encina no me gusta nada por sus hojas y sus frutos, aunque sus frutos me gustan para tirarlos como piedras..."

Segunda diapositiva (B₁)

"Son bonitos, sobre todo los de hoja caduca, hace bo-

nito un árbol de adorno, sobre todo en jardines. Lo malo de estos árboles es que no dan frutos para lanzarlos ni se pueden escalar..." (8º curso, CEU).

c. Es también evidente la influencia del contexto espacio-temporal en el que se mueve el sujeto. Concretaremos este hecho en una circunstancia fácilmente comprobable en nuestros protocolos. La prueba fue aplicada en la primera quincena de diciembre, muy próximas ya las vacaciones navideñas. Existen reiteradas alusiones a la Navidad, lógicamente provocadas por la cercanía de las fechas vacacionales.

- . "En la Navidad hay dos clases de personas:
 - 1º La cristiana, o sea la que ayuda a los pobres a celebrar la Navidad.
 - 2º La malcriada y atea, que celebra la Navidad materialmente, sin pensar en los demás". (7º curso, Menesianos, condición B).
- . "Quiere decir que ya va viniendo la Navidad y los árboles van quedando sin hojas". (6º curso, Menesianos).

d. Se evidencia una falta de elementos técnicos de análisis: apenas si existen referencias a la iluminación, al tono, a la angulación, a la estructura de las líneas de composición, etc.

Contrasta este hecho con las abundantes referencias técnicas existentes en los comentarios de la lectura de imagen realizada por los sujetos que participaron en la Campaña "Ojos nuevos para el cine", que hemos presentado anteriormente. Estos sujetos habían recibido unas breves y elementales lecciones sobre lectura de imagen.

Ciertamente que este tipo de lectura -sometida a una instrumentación técnica- coarta la espontaneidad del suje-

to en lo referente a la carga de creatividad imaginativa e interpretativa. De todos modos, ayuda a una comprensión más intensa del mensaje, más precisa. Por otra parte, un tipo de lectura de carácter estructural incluye la potenciación de los aspectos connotativos. Una lectura ajustada a la decodificación atenta y rigurosa de los mensajes no debe impedir la realización de ejercicios contrapunteados de carácter más libre, más figurativo, más abierto.

En muchos casos de nuestra prueba (la lectura del mensaje) falta una estructura de análisis. Y así, hay comentarios que se convierten en simples reflexiones "a propósito", "con ocasión de" la visión del mensaje. Otros se limitan a una simple enumeración de los detalles que se recogen en una mirada superficial.

e. La vinculación a la imagen de una sola palabra parece condicionar de forma significativa el contenido de la lectura, al menos en la dirección del contenido semántico que conlleva.

Este hecho nos lleva a pensar en los frecuentísimos casos en que la imagen se presenta en estrecho matrimonio con la palabra. Pocas veces existe un estudio detenido de las exigencias lingüísticas, psicológicas y pedagógicas de esta comunicación.

Es frecuente la inclusión de imágenes en libros de texto solamente con el fin de "aligerar" la composición, cortando la monotonía de la composición escrita.

Sin embargo, en el campo de la publicidad y la propaganda son más abundantes los estudios y más cuidadas ^{las} presentaciones de los mensajes verboicónicos.

En el campo de la enseñanza se han realizado algunos trabajos sobre guionización de diaporamas o de imágenes didácticas. "Conseguir un comentario ajustado requiere una ver-

dadera labor de cincel, y pocas veces sale al primer intento ni en el primer borrador. Además, conviene tener la imagen en cuenta para que el comentario concuerde con el contenido icónico y con el conceptual, rehuyendo por igual la inflamación retórica y el laconismo telegráfico. Acertar en la justa medida es casi un arte, para el cual disponemos de muy pocas reglas fijas". (6).

La guionización para imagen cinética presenta también importantes dificultades en las que ahora no podemos detenernos.

Libros, diapositivas, diaporamas, películas... La palabra se combina con la imagen dando lugar a un peculiar modo de comunicación en el que nos importa no sólo que el educando sepa interpretar con acierto y riqueza sino que aprenda también a expresarse claramente. Y, si es posible, artísticamente.

F. En los índices de connotación-denotación puede influir la importancia del "animismo" en la etapa psíquica de la edad que atraviesan los sujetos. "El verdadero animismo -dice Del Val- hay que buscarlo en la atribución de capacidad de sentir y de saber a los objetos inanimados".

Este ha sido uno de los motivos por los que hemos elegido para nuestro estudio sujetos prepúberes y adolescentes en los que el animismo no es tan acentuado como en edades anteriores. De todos modos, sería interesante contrastar los resultados con otras edades (de la primera o segunda infancia y de sujetos adultos).

(6) MALLAS, S.: "Guionización de audiovisuales didácticos" en Actas de la XVI Reunión del Seminario Permanente de Tecnología Educativa de la red INCIE-ICE, sobre Adecuación de los medios audiovisuales al desarrollo psíquico del alumno, ICE, Santander, 1978

g. No hemos tenido que eliminar ni un solo protocolo por estar "en blanco" o por contener contestaciones improcedentes. Se ha aprovechado, pues, el 100% de las respuestas.

Disponemos de más de 500 protocolos no analizados y de los que podrán "nacer" otros trabajos experimentales que nos permitan contrastar y ampliar los resultados obtenidos en el presente estudio.

CONCLUSIONES FINALES

Hemos analizado ya (en el capítulo precedente) los resultados de nuestro diseño experimental. Cerramos este trabajo con un elenco de conclusiones de carácter genérico que arrancan del tronco teórico-experimental precedente y de las lecturas, ciertamente plurales, realizadas sobre el tema.

a. La palabra ejerce una influencia decisiva en la lectura del mensaje verboicónico. Es importante no separar palabra e imagen en la didáctica del lenguaje. Es preciso pensar en el carácter integrador, sintético y estructural del lenguaje que incorpora simultáneamente IMAGEN, PALABRA, RUIDO y GESTO. Cada uno tiene sus peculiaridades, pero sus diversas combinaciones dan lugar a lenguajes nuevos, que es necesario conocer (como emisores y también como receptores de los mismos).

b. Es importante potenciar la lectura connotativa de los mensajes visuales. Consideramos que la lectura denotativa ha sido privilegiada en el sistema educativo, en perjuicio otros aspectos, como el que ahora indicamos.

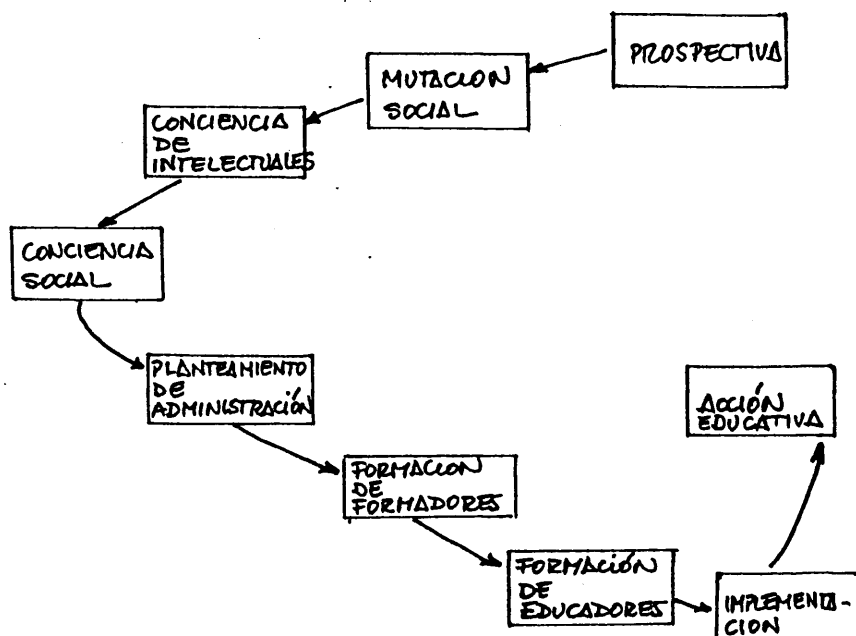
Esto supone (como veremos más adelante) un replanteamiento en la confección del componente icónico de los libros de texto.

c. Es imprescindible y urgente la incorporación al sistema educativo de una preparación teórico-práctica sobre la lectura de imágenes. En nuestro trabajo experimental hemos podido comprobar cómo la mayoría de los sujetos no disponen de instrumentos y técnicas de análisis adecuadas... Esta preparación deberá tener las siguientes características:

- . Pronta: En el sentido de que ha de iniciarse en las primeras etapas del sistema educativo. No se trata de una opción subsidiaria que se puede aplazar, como no se hace con el aprendizaje de la lectura y la escritura fonéticas.
- . Sistemática: La enseñanza (y el correlativo aprendizaje) ha de tener un carácter sistemático y no anecdótico, ocasional y optativo.
- . Progresiva: Una planificación adecuada supondrá una gradual ampliación e intensificación de las adquisiciones teórico-prácticas.
- . Adaptada: Es preciso conocer los momentos críticos del desarrollo cognoscitivo y afectivo del niño para que puedan acomodarse a ellos las taxonomías de objetivos correspondientes a esta esfera.
- . Completa: La preparación ha de abarcar las diversas y múltiples facetas de la formación en la imagen (lingüística, psicológica, estética, histórica, técnica, etc.).
- . Motivadora: Las constantes vinculaciones del sujeto al mundo de la imagen permiten encontrar canales de motivación para que no se convierta este campo de adquisiciones en algo extraño, aséptico, inútil y arbitrariamente impuesto.
- . Integradora: La formación en la imagen debe desarrollarse buscando la integración con todos los otros campos de conocimiento y educación, y también con las esferas vitales en que se mueve el educando.
- . Dinámica: No es suficiente reducir la educación para la imagen a la adquisición de una serie de conocimientos. Es preciso que el sujeto aprenda a expresarse...

d. Hay que acelerar este proceso de generalización de la educación para la imagen dentro del sistema educativo. De lo contrario se aplazarían indefinidamente los mecanismos de puesta en marcha, de por sí lentos y complejos.

La lentitud del proceso puede comprenderse fácilmente si se tiene en cuenta el ciclo que llamaremos "de implantación" y que podríamos sintetizar en el siguiente cuadro:



Primero se dan unas mutaciones sociales que hacen exigible un cambio en el sistema educativo. Hombres avizores pueden vislumbrar (antes de que lleguen, de forma prospectiva) el advenimiento de esos cambios y de sus implicaciones educativas. Después tiene lugar la toma de conciencia por parte de los intelectuales y de las personas más sensibles al cambio. Posteriormente se produce una generalización del proceso concientizador: la socie-

ciudad (al menos sus sectores medios) toma conciencia de la necesidad del cambio. La familia, los educadores, el pueblo en general. Después se ponen en marcha los dispositivos de la administración, que no pueden todavía imponer unas tareas generalizadas ya que no se cuenta con un personal suficiente (ni suficientemente preparado). Habrá que formar a aquellos que deberán formar a los educadores. Tarea evidentemente lenta si ha de ser profunda. Habrá que preparar a educadores capaces de cubrir todo el área y en todas las zonas. Habrá que dotar a los Centros de medios y de condiciones adecuadas con el fin de que no fracase la nueva implantación. Finalmente, llegará el momento de la acción, de la lección.

El tiempo que necesita la culminación de este proceso es largo. Las dificultades sembradas a lo largo del mismo, complejas y difíciles de superar. Es preciso, pues, acelerar las inquietudes y la puesta en marcha para llegar a tiempo de dotar al educando de los instrumentos y actitudes necesarias para afrontar el fenómeno social y cultural de la comunicación por imágenes.

e. No basta aprender a leer imágenes, a interpretar y descifrar mensajes icónicos. Es preciso aprender a expresarse a través del soporte icónico, tanto fijo como dinámico.

Si hemos centrado nuestra reflexión sobre la imagen fija aislada no es porque sea el único y/o principal objetivo de nuestro esfuerzo pedagógico. La imagen secuencial y la imagen cinética deben también ser objeto de nuestra preocupación.

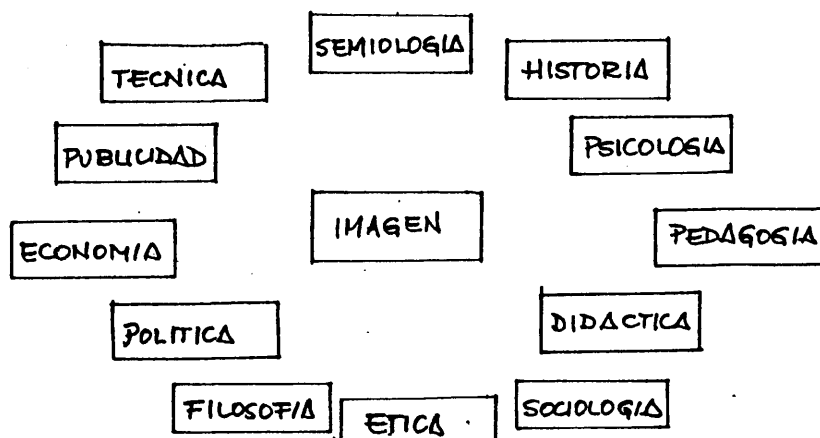
Ya hemos insistido en la importancia que la metodología del Lenguaje Total (de Antoine Vallet) concede al saber hacer que nos permite la expresión de ideas y sentimientos a través de la imagen.

f. Es fundamental para nosotros el hecho de no entender la didáctica de la imagen como un mero auxiliar para el aprendizaje de otras disciplinas. Nos importa la didáctica de la imagen en sí misma. De la misma manera que cuando hablamos de la didáctica de la lengua no lo hacemos con la atención preferencial a que pueda convertirse en un modo de acceder a la facilitación del conocimiento de la literatura.

El conocimiento del lenguaje de la imagen tiene un carácter autonómico e independiente. Goza de entidad propia para convertirse en objetivo y no solo en método. Y no es que la didáctica de la imagen no pueda tener una subordinación metodológica de cara a otros aprendizajes, pero no con carácter preponderante y, por supuesto, no como intención única o última.

g. Esta preparación a la que venimos refiriéndonos debe abordar el tema de la imagen desde una perspectiva múltiple. No debería aislarse su estudio en un enfoque exclusivo.

El amplio espectro de enfoques podría sintetizarse en este abanico referencial:



Es evidente que esta visión polifacética puede estudiarse de forma diacrónica y progresivamente más profunda.

h. Es aconsejable conjugar el dominio técnico del lenguaje verboicónico con la libertad creadora en la interpretación. Aunque pueda parecer paradójico, una puede situarse al servicio de la otra. Es preciso conocer los códigos de lectura icónica para descifrar fielmente los mensajes (cine, televisión, imagen fija, imagen secuencial...). Esta lectura que se ciñe a la fiel interpretación de los códigos que permiten decodificar un mensaje no es obstáculo para que pueda existir un alto poder de connotación, de libertad de sintonización estética. El crítico especializado, que puede realizar una lectura estructural de la obra, es quien más alto poder de sugerencia puede encontrar en el mensaje visual.

Habrà que estimular, pues, el ejercicio preciso que nace de un buen conocimiento de la gramática de la imagen, de su sintaxis, con la capacidad creadora que permite desarrollar un alto potencial connotativo.

i. Lo audiovisual adquiere pleno valor por su relación con una experiencia de grupo. Cada comunidad comunica de forma especial porque vive en formas similares, porque mantiene unos códigos comunes. La vida en común carga los signos de un mismo potencial intelectual y afectivo.

El lenguaje audiovisual no puede comprenderse sino en un código dialogante entre el productor y el usuario, entre los mismos usuarios. La palabra y el lenguaje audiovisual pueden ser simples señales, pero deben ser signos y por tanto invitación a la interpretación y al diálogo.

No basta comunicar las técnicas, dominar los códigos para comprender el lenguaje audiovisual. Es necesaria una experiencia común entre el productor y el receptor. La experiencia común del vehículo técnico es insuficiente.

El educador no deberá pensar, entonces, que la nueva lengua que él emplea llegará a ser eficaz únicamente a partir de la experiencia técnica. La pedagogía audiovisual no puede separarse de la acción en común, del diálogo vivo.

Es muy importante preguntar a otros sus reacciones, sus sentimientos, su pensamiento, a fin de reforzar la lectura objetiva y ampliar las significaciones subjetivas.

j. El educador debe estar "inmerso" en el lenguaje verboicónico, lo cual no supone una entrega, un abandono del espíritu crítico. No es suficiente conocer, es preciso estar y ser. Dejarse empapar por el medio desde un planteamiento enriquecedor para sí y para otros. Desde "ahí" puede el educador entender y actuar. Ser "apocalípticos" ante la nueva comunicación es -como piensa Umberto Eco- una postura negativista. Ser ingenuamente "integrados" es también un planteamiento insuficiente.

El educador necesitará "estar presente" desde una dimensión crítica. Para ello necesita una actitud abierta al medio, una preparación técnica y una dimensión dinámica que le permita comunicar a los otros unas posturas de signo positivo.

La "ecología de la imagen" nos mantiene sumergidos en su mundo. Será necesario que el educador tenga un conocimiento claro de cómo está estructurada la información visual que recibimos en nuestra civilización: cuántas, cuáles y cómo son las imágenes. Cómo se producen, se transforman, se multiplican y se transmiten. Por qué éstas si podrían ser otras. ¿quién las produce y para qué...

k. Palabra e imagen no viven "divorciados" en la familia de los signos. Es preciso conocer sus mutuas interacciones. Ya hemos visto cómo la palabra es decisiva en la lectura de la imagen. Hemos visto cómo connotación y denotación fluctúan a merced de las influencias verbales.

Son múltiples las consecuencias que se derivan para la actuación educativa del docente:

. Ha de aumentar la preocupación por los libros de imágenes (no sólo por las imágenes de los libros). No me refiero a los libros de texto, sino a los muchos libros

que llegan a las manos del educando y que se apoyan preferentemente en códigos visuales.

. Es preciso aumentar la dosis de imagen no figurativa en los libros de texto ya que es casi exclusiva la utilización del documento puro, que potencia preferentemente la denotación. La posibilidad de sugerencia, de imaginación, de desarrollo de las capacidades de gozo estético podría incrementarse considerablemente.

. El texto debe adecuarse a la imagen (o la imagen al texto) no convirtiéndose la palabra en mera redundancia de lo que la imagen ya expresa. Es llamativo observar en los libros de texto la ligereza de la composición verboicónica .

. Hemos visto cómo la palabra determina el campo semántico interpretativo. Será necesario dejar un campo más amplio de libertad de expresión a la imagen.

. Algunos libros deberían configurarse como canales de expresión preferentemente icónica. No es la imagen un simple auxiliar respecto a la facilitación de la comprensión del lenguaje fonético.

1. Es importante despertar en el educador una actitud de investigación en este campo todavía virgen. Uno de los aspectos en que creo deberíamos ampliar y profundizar el estudio es la exploración de los momentos críticos del desarrollo infanto-juvenil en los que sería oportuno plantear la adquisición de los diversos contenidos lingüísticos (gramaticales, sintácticos, expresivos y artísticos) del lenguaje icónico.

Es de desear que se multipliquen los esfuerzos de la investigación de equipo en un área que necesita todo el esfuerzo y la ilusión más fecundos.

BIBLIOGRAFÍA

Elaborar una referencia bibliográfica tan amplia y compleja como la que nos ocupa, resulta una tarea árdua y necesariamente incompleta. La "inflación bibliográfica" hace imposible abarcar en extensión, selección y clasificación todo lo publicado sobre el tema. Mientras he redactado esta última frase han aparecido miles de páginas sobre el fenómeno de la imagen. Se multiplican las páginas sobre el tema, y se multiplican también los temas mismos en una superespecialización incesante...

Habíamos pensado establecer varios criterios clasificatorios:

a. Un criterio referencial relativo al trabajo realizado: bibliografía agrupada en torno a los temas de cada capítulo o sección.

b. Un criterio temático: área semiológica, psicológica, sociológica, pedagógica, histórica, didáctica..., relativa a la imagen.

c. Un criterio de carácter metodológico: bibliografía consultada, bibliografía citada, bibliografía publicada...

Hemos optado por una clasificación alfabética, indicando con tres puntos aquellas obras que consideramos más importantes desde el prisma de nuestra investigación.

Digamos que esta bibliografía no pretende ser exhaustiva. No podría serlo. Sencillamente es un elenco de las obras más interesantes sobre el tema (y bajo el enfoque preciso) que nos ocupa.

Cerramos la presente bibliografía el 31 de diciembre de 1978, por lo que no se incluyen obras aparecidas después de esta fecha. Es evidente que esta selección bibliográfica ha empezado a quedar incompleta en el preciso momento de poner su punto final.

- . AGEL, H.: Cine, educadores y educandos, Ed. Atenas. Madrid, 1961.

- , Manual de iniciación cinematográfica para clases de Bachillerato y Curso de Preuniversitario, Ed. Rialp. Madrid, 1972.

- . ABECCASSIS, J.: "A propos de la communication non-verbale chez l'enfant d'age scolaire: études de certains aspects de la communication gestuelle", en Bulletin de Psychologie, nº 26, 1972.

- . ADORNO, J.W.: Televisión y cultura de masas, Eudocor, Córdoba (Argentina), 1966.

- . AGUADO ARRESE A.: "Del hecho televisivo a una pedagogía de la imagen", Revista Española de Pedagogía, nº 111, 1970.

- . ALCOVER, N. y otros: El cine y la gente, Biblioteca de la UNED. Madrid, 1976.

- ... ALCOVER, N. y URBEZ, L.: Introducción a la lectura crítica del film, Ed. Edebé. Barcelona, 1976.

- . ALLEN, W.H.: "Audiovisual communication research", en Journal of Educational Research, nº 49, 1946.

- . ALFUENTE, R.: "Comic español, vuelve la sátira", en Cuadernos para el diálogo, nº 157. Madrid, 1976.

- . ALVAREZ VILLAR, A.: "Imágenes y estereotipos en los tebeos españoles", en Estudios de Información, números 19-20. Madrid, 1971.

- . AMO, A.: En la crítica del método, Edicusa. Madrid, 1969.

- . ARANGUREN, J.L.: Sociologie de l'information, Hachette. París, 1967.
- , La comunicación humana, Ed. Guadarrama. Madrid, 1973.
- . ARLAS RUIZ, A.: El mundo de la televisión, Ed. Guadarrama. Madrid, 1971.
- . ARMENDARIZ, C.: "Información, control y evaluación de resultados en TV escolar", en Bordón, nº 171-172. Madrid, 1970.
- . ARNHEIM, R.: Art and visual perception, University of California Press. Berkeley, 1954. (Traducción castellana: Arte y percepción visual. Psicología de la visión creadora, Ed. Universitaria. Buenos Aires, 1971).
- ... ----, El pensamiento visual, Ed. Universitaria. Buenos Aires, 1971.
- . ASSO, D. y WYNE, M.: "Visual discrimination and verbal comprehension of spatial relations by young children", en Brit. J. Psychol. nº 61, 1970.
- . ASTRE, G.A. y otros: "Pouvoirs de l'image", número monográfico de Etudes cinématographiques, números 78-79, 1970.
- . ATTNEAVE, F.: "Some informational aspects of visual perception", en Psychological Review, nº 61, 1954.
- . AUSTIN, J.L.: La langage de la perception, Armand Colin. París, 1971.

- . AVANZINI, G.: La pedagogía del siglo XX, Ed. Narcea. Madrid, 1977. (Capítulo IV-2).
- . BABIN, P. y otros: Fotopalabra, Ed. Marova. Madrid, 1974.
- , Lo audiovisual y la fe, Ed. Marova. Madrid, 1970.
- . BAGET, J.M.: Televisión, un arte nuevo, Ed. Rialp, Madrid, 1965.
- . BAILLET, L.: "L'intégration des moyens audiovisuels à l'école élémentaire", en Société A. Binet, T. Simon, nº 552, 1976.
- . BAKER, S.: Visual persuasion. The effects of pictures on the subconsciens, Nueva York. Mc Graw Hill, 1961.
- ... BALL, R.: Pedagogía de la comunicación, Ed. El Ateneo. Buenos Aires, 1975.
- . BALDELLI, P.: Comunicazione audiovisiva ed educazione, La Nuova Italia. Florencia, 1971. (Traducción castellana en la Universidad Central de Venezuela: Comunicación audiovisual y educación).
- . BALDINGUER, K.: Teoría semántica. Hacia una semántica moderna, Alcalá. Madrid, 1970.
- . BARAGLI, E.: Prensa, radio, cine y televisión en familia, Ed. Atenas. Madrid, 1965.
- . BARDET, D.: Prolégomènes à une théorie sémiologique de l'affiche publicitaire, Epdhe, Paris, 1972.

- . BARDIN, L.: "Le texte et l'image", en Communication et langages, nº 26, 1975.
- . BARINAGA, A.: Cerca de la comunicación, Ed. Alhambra. Madrid, 1975.
- . BARNICOAT, J.: Los carteles. Su historia y su lenguaje Ed. Gustavo Gili. Barcelona, 1975.
- ... BARTHES, R.: "Rhétorique de l'image", en Communications, nº 14, 1964.
- , Elementos de semiología, Ed. Alberto Corazón. Madrid, 1971.
- , "Le problème de la signification au cinéma", en Revue Internationale de Filmologie, nº 32-33, 1960.
- , El grado cero de escritura, Ed. Siglo XXI. Buenos Aires, 1973.
- , "El tercer sentido", en Contribuciones al análisis semiológico del film, Ed. Fernando Torres. Valencia, 1976.
- , "Retórica de la imagen", en análisis de las imágenes, Ed. Schafer. Buenos Aires, 1976.
- , "El mensaje fotográfico", en Comunicaciones, Ed. Tiempo contemporáneo. Buenos Aires, 1970.
- , y otros: La semiología, Ed. Tiempo contemporáneo. Buenos Aires, 1970.
- . BATICLE, Y.: "Le verbal, l'iconique et les signes", en Communication et langages, nº 33, 1977.

- . BAUR, E.K.: La historieta como experiencia didáctica, Ed. Nueva Imagen. México, 1978.
- . BAZERQUE y TRULLEN: Clefs pour l'informatique, Ed. Seghers. París, 1971.
- . BAZIN, G.: Le message de l'absolu. De l'aube au crépuscule des images, Hachette. París, 1964.
- . BEAUVALET, C.: "Interroger les images", en L'homme et l'image, Blond et Gay. París, 1966.
- . BELLACK y otros: A.V. Instruction: Media and Methods, Nueva York. Mc Graw Hill, 1969.
- . BELLANGER, G.: "Le cinéma dans la classe: données pratiques pour la création collective et l'analyse du langage cinématographique", Casterman. París, 1977.
- . BENEDITO ANTOLI, V.: "Necesidad de la formación cinematográfica del alumno", en Perspectivas pedagógicas, nº 39, 1977.
- . BENEYTO, J.: Conocimiento de la información, Alianza Editorial. Madrid, 1973.
- . BENITO, A.: Teoría general de la información. Introducción, Ed. Guadiana, Madrid, 1973.
- . BERENS, A.: "Reflexiones sobre la educación cinematográfica", en Educadores, Madrid, nº 31, 1965.
- . BERELSON, B.: The state of communications Research, The Free Press. Glencoe, 1957.
- . ----, Content analysis in communications Research, The Free Press. Glencoe, 1952.

- . BERLSON, B.: Estética e historia de las artes visuales, Fondo de Cultura Económica. México, 1966.
- . BERGALA, A.: Initiation a la sémiologie du récit en images. Le cahiers de l'audiovisuel. Ligue Francaise de L'enseignement. París, 1974.
- . BERGER, J.: Modos de ver, Ed. Gustavo Gili. Barcelona, 1974.
- . BERLD, D.K.: El proceso de la comunicación. Introducción a la teoría y a la práctica, Ed. El Ateneo. Buenos Aires, 1971.
- . BERLANGA, A.: Films didactiques pour la pédagogie des langages audiovisuels, Educación, 5-6, 1977.
- . BERMUDO, J.M.: El McLuhanismo, ideología de la tecnocracia. Ed. Picazo. Barcelona, 1972.
- . BERDOT, F.: "Une expérience de groupes face à face à travers l'écran-miroir de la Télévision", en Pédagogie, nº 2, 1978.
- . BERTIN, J.: Sémiologie graphique, Gauthier-Villars et Mouton. París, 1967.
- . BETTETINI, G.: Cinema, lingua e scrittura, Bompiani. Milán, 1970. (Versión española en Fondo de Cultura E, 1975).
- . BETTETINI, G.: "Le aternative di una semiologia pubblicitaria", en Sipra, nº 3, 1973.
- . BLAKE, R.H. y HAROLDSEN, E.O.: Taxonomía de conceptos de la comunicación, Ed. Nuovomar. México, 1975.

- . BLECUA, J.M.: Lingüística y significación, Ed. Salvat, Barcelona, 1974.
- . BLOCK DE BEHAR, L.: El lenguaje de la publicidad, Ed. Siglo XXI. México, 1977.
- ... BLOM, Ch. y ANDERSEN, D.: Principios generales de la comunicación visual, Hora H. Seminario y Ediciones. Madrid, 1975.
- . BOFILL, J.A.: Epistemología de la comunicación, Ed. Fernando Torres. Valencia, 1976.
- . BOGART, L.: The age of Television, F. Ungar Publishing. Nueva York, 1966.
- . BOORSTIN, D.J.: L'image, Union Générale d'éditions. París, 1971.
- . BORDIN, G.: Introducción a la teoría de la comunicación humana, Editora Nacional, Madrid, 1974.
- . BORDIEU, P.: Un art moyen. Essai sur les messages sociaux de la photographie, Ed. Minuit. Paris, 1965.
- . BORRAS, J. y COLOMER, A.: El lenguaje básico del film, Ed. Nido. Manresa, 1977.
- . BROWN, W., LEWIS, B. y HARCLEROD, F.: Intrucción audiovisual, Ed. Trillas. México, 1975.
- . BRAJOVIC, L.: Tecnología de la información, Universidad de Navarra, Pamplona, 1974.

- . BREMOND, C.C.: "Cultura escolar y cultura de masas", en Comunicación, nº 5, 1965.
- . BRESSON, F.: "Langage et communication", en Traité de Psychologie, P.U.F. París, 1965 (tomo VIII).
- . BROADBENT, D.I.: Perception and communication, Pergamon Press. Nueva York, 1958.
- . BUHLER, M.: Introduction à la communication, Tema Editions. París, 1974.
- . BUHLER, M.: Vers une loi d'exploration des images: le cas des dessins modifiés, Université de Strasbourg, 1967.
- . BULLAUD, J.: Enseñanza audiovisual y comunicación, Ed. Librería del Colegio. Buenos Aires, 1968.
- . ----, El nuevo mundo de la imagen, Ed. Eudeba. Buenos Aires, 1963.
- . BURGELIN, O.: La communication de masse, Denoël, 1970. (La comunicación de masas, A. T. E. Barcelona, 1974).
- . BUSQUETS, Ll.: Jalones para una psicopedagogía de los medios audiovisuales, "Elaboratum" inéd. Universidad Sto. Tomás, Roma, 1970.
- ... ----, Para leer la imagen, Publicaciones ICCE. Madrid, 1977.
- . CALABRESSE, O.: Publicità TV: ipotesi di congegni semilogici, en Sipra, nº 4, 1974.

- . CAMPOS MARTINEZ, L.: Pedagogía del Lenguaje Total: Códigos, Ed. Paulinas, Bogotá, 1973.
- . CAMPOS MARTINEZ, L.: Códigos para una antropología de la liberación. Antropología del lenguaje total, Ed. Paulinas. Bogotá, 1975.
- . ----, Lo cinematográfico como expresión, Ed. Paulinas. Bogotá 1975.
- . ----, Nosotros somos utopía, Ed. Paulinas. Bogotá, 1974.
- . CANAC, H.: "Les instruments d'une pédagogie moderne, le document, l'image, l'audiovisuel", en Les techniques audiovisuels. Service de l'enseignement. París, 1961.
- . CAPRETTINI, G.P.: "Grammatica del fumetto", en Strumenti critici, nº 13, 1970.
- ... CARDONA, G.R.: Linguística de la publicidad, Las Ediciones de los Papeles de Son Ardemans. Palma de Mallorca, 1972.
- . CARPENTER, E. y McLuhan, M.: El aula sin muros, Ed. de Cultura Popular. Barcelona, 1968.
- . CASASUS, J.M.: Ideología y análisis de los medios de comunicación. Dopesa. Barcelona, 1972.
- . ----, Teoría de la imagen, Ed. Salvat. Barcelona, 1974
- . CASSIRER, H.R.: Televisión y enseñanza, UNESCO. París, 1961.
- . ----, CASSIRER, H.: Educación audiovisual, UNESCO. París, 1961.

- . CASTILLA DEL PINO, C.: La incomunicación, Ed. Península, Barcelona, 1970.
- . CASTANEDA YANEZ, M.: Los medios de comunicación y la tecnología educativa, Ed. Trillas. México, 1978.
- . CASTY, A.: Mass media and mass man, Holt. Nueva York, 1973.
- . CAZENUEVE, J.: El hombre telespectador, Ed. Gustavo Gili. Barcelona, 1977.
- . ----, Sociología de la radiotelevisión, Ed. Paidós. Buenos Aires, 1967.
- . ----, Les pouvoirs de la Télévision, Gallimard. París, 1970.
- ... CEBRIAN HERREROS, M.: Introducción al lenguaje de la televisión. Una perspectiva semiológica, Ediciones Pirámide. Madrid, 1978.
- . ----, "Ha nacido el hombre informático", en Mensaje y medios, nº 6. Madrid, 1979.
- . CEDODEP: Tecnología audiovisual y educación, CEDODEP. Madrid, 1969.
- . CERVERA, J.: La otra escuela. Cine, radio, TV, prensa, Ed. S.M. Madrid, 1977.
- . CESARLO, G.: La televisione spercata, Ed. Giangiacomo F.E. Milán, 1974.
- . CLAUDE, R.: Educación cinematográfica, Centro Católico de Orientación Cinematográfica. La Habana, 1953.

- . ----, y BACHY, V.: Panoramique sur le 7me art, Editions Universitaires. París, 1959.
- . CLOR, H.M.: La comunicación masiva en las democracias, Edisar. Buenos Aires, 1976.
- ... CLOUTIER, J.: L'ère d'Emerec ou la communication audio-scripto-visuelle à l'heure des self-média, Les Presses de L'Université de Montréal. Canadá, 1975.
- . COHAN, M.: "Comic books in the classroom", en Social Education, nº 5, 1975.
- ... COHEN-SOAT, G. y FOUGLYROLLAS, P.: La influencia del cine y la televisión, Fondo de Cultura Económica. México, 1967.
- . ----, Problèmes du cinéma et de l'information visuelle, P. U. F. París, 1961.
- . COLICHE, F.: Pourquoi une pédagogie audiovisuelle? Diplôme d'Etudes Supérieures. Lyon.
- ... COLIN, A.: A propos du langage total, Ed. Liget. París, 1968.
- . COLLET, J. y otros: Lectures du film, Editions Albatros, París, 1975.
- . COLOMBO, F.: La realidad como espectáculo: Televisión, Ed. Gustavo Gili, Barcelona, 1976.
- ... COSTA, J.: La imagen y el impacto psicovisual, Ed. Zeus, Barcelona, 1971.

- . CRLESPO, A.: El lenguaje del cine, Colección Moviola, 2. Murcia, 1972..
- . CUATRECASAS, J.: Lenguaje; semántica y campo simbólico, Ed. Paidós. Buenos Aires, 1972.
- . CHEVASSU, F.: Langage cinématographique, Ed. de la Ligue Francaise de l'Enseignement. París, 1962.
- . CHIARINI, L.: El cine, quinto poder, Ed. Taurus. Madrid, 1963.
- . CHOMBART DE LAUWE: Images de la culture, Payot. París, 1970.
- . CHOMSKY, N.: Estructuras sintácticas, Ed. Siglo XXI. Madrid, 1974.
- . DALE, E.: Métodos de enseñanza audiovisual, Ed. Reverté. México, 1969.
- . DAMIAN, J.: Medios de comunicación, ¿estabilizan o liberan? Ed. Bonum, Argentina, 1972.
- . DELLA VOLPE, G. y otros: Problemas del nuevo cine, Alianza Editorial. Madrid, 1971.
- . ----, Lo verosímil fílmico, Ed. Ciencia Nueva, Madrid. 1970.

- . DENIS, M.: "La memoire d'un message filmique comparée à celle d'un message verbal chez des enfants d'âge scolaire", en Journal de Psychologie, nº 1, 1971.
- . DESOILLE, R.: "Le rêve éveillé et la filmologie", en Revue International de Filmologie, nº 2, 1947.
- . DIAZ, P. y UTRECHO, P.: Las ayudas visuales en la educación rural, Ed. Rubio. Venezuela, 1955.
- . DIEUZEIDE, H.: Les techniques audio-visuelles, P.U.F. París, 1965. (Versión castellana en Ed. Magisterio Español, Madrid).
- . DIMMET, J.: Vers une société de communications, Col. Communication et Société. Ed. du Sénevé. París, 1959.
- .. . DONDIS, D.A.: La sintaxis de la imagen, Ed. Gustavo Gili. Barcelona, 1976.
- . DORFLES, G.: Del significado a las opciones, Ed. Lumen. Barcelona, 1975.
- . ----, Símbolo, comunicación y consumo, Ed. Lumen. Barcelona, 1967.
- ... DUDLEY ANDREW, J.: Las principales teorías cinematográficas, Ed. Gustavo Gili. Barcelona, 1978.
- . DURAND, J.: El cine y su público, Ed. Rialp. Madrid, 1962.

- . DURAND, J.: "Rhétorique et image publicitaire", en Communication, nº 15. Seuil, 1970.
- . D'YVOIRE, J.: El cine, redentor de la realidad, Ed. Rialp. Madrid, 1960.
- . ECO, U.: "Sémiologie des messages visuels", en Communications, nº 5. Seuil, 1970.
- . -----, Para una indagación semiótica sobre el lenguaje televisivo en los efectos de la comunicación de masas, Jorge Alvarez. Buenos Aires, 1969.
- ... -----, Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas, Ed. Lumen. Barcelona, 1975.
- . -----, Trattato di semiotica generale, Bompiani. Milán. 1975. (Traducción española en Ed. Labor, Barcelona, 1976)
- . -----, La estructura ausente, Ed. Lumen. Barcelona, 1974.
- . -----, "Sobre las articulaciones del código cinematográfico", en Problemas del nuevo cine, Alianza Editorial. Madrid, 1977.
- . -----, y otros: Problemas y efectos de la comunicación de masas, Ed. Jorge Alvarez. Buenos Aires, 1969.
- ... EHMER, H.K. et alt.: Miseria de la comunicación visual. Elementos para una crítica de la industria de la conciencia, Ed. Gustavo Gili. Barcelona, 1977.

- . EISENSTEIN, S.M.: Reflexiones de un cineasta, Ed. Lumen. Barcelona, 1970.
- . ENEL, F.: El cartel. Lenguaje, funciones, retórica, Fernando Torres, Valencia, 1974.
- . ENZENSBERGER, H.M.: Elementos para una teoría de los medios de comunicación, Cuadernos Anagrama. Barcelona, 1972.
- . ESCARPIT, D.: "La imagen y el niño", en Imagen y comunicación, Fernando Torres. Valencia, 1974.
- . -----, Teoría de la información y la comunicación, Icaria. Barcelona, 1977.
- . ESPINAL, L.: "La palabra frente a la imagen", en Reseña, nº 26. Madrid, 1969.
- . ESPOSITO, F.: Moralità dell'opera cinematografica come forma di linguaggio, Mariotti. Torino, 1967.
- . ESTARELLAS, J.: "Programed TV Instruction in a Foreign Language", en Research in Education, nº 7, 1966.
- . ESTEVEZ, L.G.: La TV y su mundo, Uthea. México, 1966.
- . EZCURRA, L. y otros: El lenguaje en los medios de comunicación, Escuela O. de Periodismo. Madrid, 1969.

- ... FAGES, J.B. y PAGANO, Ch.: Diccionario de los medios de comunicación, Fernando Torres. Valencia, 1978.
- . FAUQUET, M. y STRASFOGEL, S.: Lo audiovisual al servicio de los profesores, Ed. Narcea. Madrid, 1975.
- . FAURA, F.: Historia de la publicidad, Producciones. Barcelona, 1976.
- . -----, Fonction du cinéma, Gouthier. París, 1961.
- . FEHR, F.: Publicité, Dunod. París, 1969.
- . FELDMANN, E.: Teoría de los medios masivos de comunicación, Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1977.
- . FERNANDEZ, C.: Iniciación al lenguaje del cine, Ed. Heraldo. Valladolid, 1973.
- . FERNANDEZ HUERTA, J.: "Aplicaciones didácticas del cine", en Revista Española de Pedagogía. Madrid, 1951.
- . FIELD, M.: Cinéma pour enfants, Cerf. París, 1966.
- ... FINCH, C.: Image as language, Pelican Books. Londres, 1970.
- . FITOURI, C.: "The New Media at the service of a strategy of innovation", en Education Media International, nº 2, 1972.

- . FONSECA, L. y KEARL, B: Comprensión de las representaciones gráficas. Serie de ayudas visuales, nº 15. Instituto Interamericano de Ciencias Aplicadas, OEA, 1963.
- . FRANK, J.: La fotografia. Estri d'animació i mtjà d'expressió, Hogar del Libro. Barcelona, 1969.
- . -----, Muntatges audiovisuals, Hogar del Libro. Barcelona, 1969.
- . FREIRE, P.: Extensión o comunicación, Siglo XXI, Buenos Aires, 1973.
- . FREINET, C.: Las técnicas audiovisuales, Editorial Laia. Barcelona, 1974.
- . FREUND, G.: La fotografía como documento social, Ed. Gustavo Gili. Barcelona, 1976.
- . FRIEDMANN, G.: "Une rhétorique des symboles", en Communications, nº 7, 1966.
- . FULCHIGNONI, E.: La moderne civiltà dell'immagine, Armando Editore. Roma, 1964.
- ... -----, La civilisation de l'image, Ed. Payot, París, 1969.
- ... FURU, T.: The function of television for children and adolescents, Sophia University. Tokio, 1971.

- . GABEL, E.: L'enjeu des média, Mame. París, 1971.
- . GAMBA, M.: Il mondo dell'imagini, Centro Studi Cinematografici. Milán, 1968.
- . GARANDERIE, A.: "L'audiovisuel, une libération pédagogique" en Pédagogie, nº 2, 1976.
- . GARCIA-HOZ, V.: "El cine: influencia de un arte de ilusión", en Revista Española de Pedagogía, nº 34. Madrid, 1951.
- . GARCIA-HOZ, V.: "Terminología del cine referido a la educación", en Revista Española de Pedagogía, nº 34. Madrid, 1951.
- . GARCIA JIMENEZ, J.: Comunicación, imagen, sociedad, Departamento de Perfeccionamiento. Publicaciones TVE. Madrid, 1969.
- . ----, Televisión, educación y desarrollo en una sociedad de masas, Instituto Balmes de Sociología del CSIC. Madrid, 1965.
- . GARCIA YAGUE, J.: Cine y juventud, Instituto S. José de Calasanz del CSIC, Madrid, 1953.
- ... GARRIC, D.: L'homme electribal, Ed. Grasset. París, 1972.
- . GARRONI, E.: Proyecto de semiótica, Ed. Gustavo Gili. Barcelona, 1973.

- . GASCA, L.: Los comics en España, Ed. Lumen. Barcelona, 1969.
- . -----, "Cine y comic hablan el mismo lenguaje", en Film Ideal. Madrid, 1965.
- . GAUDRON, J.M.: "Los jóvenes, la imagen, el símbolo", en El educador frente a la imagen, Ed. Marova. Madrid, 1974.
- . GERIN, E.: Télévision, notre amie, Editions du Centurion. Paris, 1961.
- . -----, Los jóvenes y la televisión, Ed. Atenas. Madrid, 1966.
- . GIBSON, J.J.: The perception of the visual world, Houghton. Nueva York, 1950 (Versión castellana: La percepción del mundo visual, Infinito. Buenos Aires, 1974).
- ... GLEYE, P.: Les dangers de l'image, Sauvegarde Enf. 1974
- . GLUCKSMANN, A.: "Les effects des scènes de violence au cinéma et à la télévision", en Communications, nº 7. Suil, 1966.
- . GOLDFEDER, C. y GOLDFEDER, J.: "Television: A Teaching Tool for Deaf Students", Amer. Ann. Deaf. USA, nº 4, 1975.

- . GOLDMANN, A.: Cinéma et société moderne, Antrophos. París, 1971.
- . GOMIS, L.: El medio media, Seminarios y Ediciones. Madrid, 1974.
- . GONZALO CUEVAS, A.: Teoría de la información. Codificación y lenguaje, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1975.
- . GOODWIN, A. B.: Manual de medios audiovisuales para la Educación General Básica, Ed. Paraninfo, Madrid, 1972.
- . GORDON, G.N.: Televisión educativa, Uthea. México, 1966.
- . GREGORY, R.L.: Ojo y cerebro, Ed. Guadarrama. Madrid. 1966.
- . GRITTI, J.: "La télévision en regard du cinéma", en Communications, nº 6, Seuil, 1966.
- ... GUBERN, R.: Mensajes icónicos en la cultura de masas, Ed. Lumen. Barcelona, 1974.
- . -----, El lenguaje de los comics, Ed. Península. Barcelona, 1972.
- . -----, El cine contemporáneo, Salvat. Barcelona, 1974.

- . GUBERN, R.: Un cine para el cadalso, Ed. Euros. Barcelona, 1975.
- . -----, Literatura de la imagen, Ed. Salvat. Barcelona, 1975.
- . -----, Comunicación y cultura de masas, Ed. Península. Barcelona, 1977.
- . GUSDORF, G.: "Reflexiones acerca de la civilización de la imagen", en Recherches et débats, nº 33, 1960.
- . GUTIERREZ, F.: El lenguaje total. Pedagogía de los medios de comunicación, Ed. Humanitas. Buenos Aires, 1974.
- . -----, Ideogenomatesis en el lenguaje total, Centro experimental, S. José de Costa Rica, 1978.
- . -----, Haica una pedagogía basada en los medios de comunicación social, Secretaría General de la CLIC, Bogotá, 1974.
- . -----, Pedagogía de la comunicación, Ed. Humanitas, Buenos Aires, 1975.
- . HABER, R.N.: Contemporary theory in visual perception, Holt, Rinehart and Winston. Londres, 1968.
- . HALLORAN, J.D.: Los efectos de la televisión, Ed. Nacional. Madrid, 1974.

- . HASS, G.R.: Teoría, técnica y práctica de la publicidad, Rialp. Madrid, 1966.
- . HAUSER, A.: "Bajo el signo del cine", en Historia social de la literatura y el arte (tomo III), Ed. Guadarrama. Madrid, 1971.
- . HIMMELWEIT, H.T., OPPENHEIM, A.N. y VINCE, P.: Television and the children: an empirical study of de effects Oxford University Press. London, 1958.
- . HINDE, R.A.: Non verbal communication, Cambridge University Press. Cambridge, 1972.
- ... HOGG, J. y otros: Psicología y artes visuales, Ed. Gustavo Gili. Barcelona, 1975.
- . HOLLIDAY, W.G.: "Critical Analysis of Pictorial Research Related to Science Education", Sci. Education, USA, nº 2, 1973.
- ... HUYGHE, R.: Los poderes de la imagen, Ed. Labor. Barcelona, 1968.
- . IVINS, W.M.: Imagen impresa y conocimiento. Análisis de la imagen profotográfica, Ed. Gustavo Gili. Barcelona, 1975.

- ... JACQUINOT, G.: Image et pédagogie, P.U.F. L'éducateur, Vendome, 1977.
- . JARVIE, I.C.: Sociología del cine, Ed. Fundamentos. Madrid, 1974.
- . JUEZ VICENTE, J.: El cine y la educación, Noticias, nº 9, 1952.
- . -----, El cine y su utilización en los centros de enseñanza, Revista española de Pedagogía, nº 34. Madrid, 1951
- . KANDINSKY, W.: De lo espiritual en el arte, Barral Editores. Barcelona, 1973.
- . KENT JONES, R.: Métodos didácticos audiovisuales, Ed. Pax. México, 1973.
- . KEILHACKER, H.: "Le cinéma et les reactions des enfants" Cahier de Pédagogie et d'Orientation professionnelle, Liège, septembre, 1965.
- . KEIR, G.: Psychology and the film, Merril Palmes, Quarterly, 1965.
- . KEPES, G.: Il linguaggio della visione, Ed. Dedalo, Bari, 1971.
- . KIEFFER, R.: Enseñanza audiovisual, Troquel. Buenos Aires, 1968.

- . KIEFFER y COCHRAN: Técnicas audiovisuales, Ed. Pax, México, 1973.
- ... KIENTZ, A.: Para analizar los mass media, Fernando Torres, Valencia, 1976.
- . KIMBALL, Y.: Psicología social de la opinión pública y de los medios de comunicación, Ed. Paidós. Buenos Aires, 1969.
- . KITSLES-MERCER: Talking about the cinema, British Film Institute. Londres, 1966.
- . KLAPPER, J.T.: Efectos de la comunicación de masas, Ed. Aguilar. Madrid, 1974.
- . KNOBLER, N.: El diálogo visual. Introducción a la apreciación del arte, Aguilar. Madrid, 1970.
- . KOENING, A. y RUANE, B.H.: Televisión educativa: presente y futuro, Ed. Troquel. Buenos Aires, 1970.
- . KORTE, D.A.: La televisión en la educación y la enseñanza, Biblioteca Técnica Philips. Madrid, 1969.
- . LA BORDERIE, R.: "Problemática general de la educación y de los medios de comunicación de masas", en Estudios de Información, nº 14. Madrid, 1970.

- ... LA BORDERIE, R.: Les images dans la société et l'éducation, Casterman. Bélgica, 1972.
- . -----, "Elementos para una aproximación del audiovisual" en Estafeta de la Publicidad, Nº 6. Madrid, 1970.
- . -----, Le monde des images, Université et Académie de Bordeaux, 1972.
- . LAFFAY, A.: Lógica del cine, Ed. Labor. Barcelona, 1966.
- . LANET, RODENAS, GALLEGO: Lecciones de cine (2 volúmenes), Ed. Mensajero. Bilbao, 1968.
- . LANDSHEERE, G.A.: Mais, que comprend le téléspectateur?, Publics et techniques de la Diffusion Collective, París, 1971.
- . LAPORTA: Cinema ed età evolutiva, La Nuova Italia. Firenze, 1957.
- . LARRE, C.: "Entre l'image et l'idée: l'ideogramme", en Pédagogie, nº. 2, 1973.
- . LEACH, E.: La lógica en la conexión de símbolos, Ed. Siglo XXI. Madrid, 1976.
- . LEBEL, J.P.: Cine e ideología, Granica Editor, Argentina, 1973.

- . LEDUC, R.: La publicidad, Ed. Guadiana. Madrid, 1972.
- . LE DU, J.: Au royaume du son et de l'image, Hachette. París, 1965.
- ... -----, GAUDRON, J.M., CHAUVET, J.L.: El educador frente a la imagen, Ed. Marova. Madrid, 1974.
- . LEFRANC, R.: Initiation à l'emploi des moyens audiovisuels, Editions Bourrellier. París, 1962.
- . -----, MIALARET, G. y otros: Las técnicas audiovisuales, El Ateneo. Buenos Aires, 1969.
- . LEIBOWITZ, HERSCHEL, W.: Visual perception, Mc Millan. Nueva York, 1965.
- . LEXY-SCHOEN, A.: L'image d'autrui chez l'enfant, P.U.F. París, 1964.
- . LIEBERT, R.M., NEALE, J.M. y DAVIDSON, E.: La televisión y los niños, El. Fontanella. Barcelona, 1976.
- . LINDEKENS, R.: "Sémiotique de l'image. Analyse des caractères typographiques", en Working Paper, del Centro Internacional de Semiótica y lingüística, nº 3. Urbino.
- . LOPEZ PEGO, C.: "Los medios audiovisuales al servicio de la enseñanza", en Razón y Fe, nº 836. Madrid, 1970.

- . LOUBET, C.: "Démystifier le cinéma dominant les clés de l'usine à rêves", en Pédagogie, nº 2, 1975.
- . -----, "Pour/Contre une histoire de l'art", en Pédagogie, nº 2, 1975.
- . LOZANO, P.: El ecosistema informativo, Eunsu. Pamplona, 1974.
- . LUNDERS, O.P.: L'attitude actuelle des jeunes devant le cinéma, Editions du CEF, Bruxelles, 1963.
- . MAY, R.: Cine y televisión, Ed. Rialp. Madrid, 1959.
- . -----, El lenguaje del film, Rialp. Madrid, 1961.
- . MCCONELL, F.D.: El cine y la imaginación romántica, Ed. Gustavo Gili. Barcelona, 1977.
- . MCKNOOWN y RUBERTS: Educación audiovisual, Uthea, México, 1970.
- . MCLUHAN, M.: La cultura es nuestro negocio, Ed. Diana, Madrid, 1974.
- . -----, La comprensión de los medios como las extensiones del hombre, Ed. Diana, México, 1969.

- . McLuhan, M.: La cultura de la imagen, Cultura Popular. Barcelona, 1968.
- . -----, y FIORE, Q.: El medio es el masaje. Un inventario de efectos, Ed. Paidós. Buenos Aires, 1975.
- ... -----, La Galaxia Gutenberg, Ed. Aguilar. Madrid, 1969.
- . -----, FIORE, Q., AGEL, J.: Guerra y paz en la aldea global, Ed. Martínez Roca. Barcelona, 1971.
- . McQUAIL, D.: Sociology of mass communications, Middlesex, 1976. (Traducción castellana con el mismo título en la Ed. Paidós). "
- . MAISEL, R.: "La decadencia de los medios de comunicación de masas", en Cuadernos de Documentación, nº 15, enero, 1974.
- . MAJO FRAMIS, M.R.: "Cuatro puntos de vista sobre el cine infantil informativo", en Familia Española, nº 43. Madrid, 1963.
- . MALETZKE, G.: Sociología de la comunicación colectiva, CIESPAL. Quito, 1965. (Traducción de la célebre Psychologie der Massen Kommunikation).

- . MALMBERG, B.: Lingüística general y comunicación humana, Ed. Gredos. Madrid, 1972.
- . MAITRESE, C.: Semiología del mensaje objetual, Alberto Corazón. Madrid, 1972.
- . MALRAUX, A.: Esquisse d'une psychologie du cinéma, Ed. Gallimard. París, 1946.
- . MANNUCCI, G.: La sociedad de masas, Corregidor. Buenos Aires, 1972.
- . MARCADE, P.: "Essai d'évaluation d'une action d'initiation à l'audiovisuel menée dans le cadre scolaire", en Pédagogie, nº 2, 1976.
- . MARIN, L.: "La description de l'image", en Communications, nº 15, 1970.
- . MARIN, C.: Elaboración del mensaje publicitario, Instituto Nacional de Publicidad, Madrid, 1971.
- . MARTIN, M.: Le langage cinématographique, Ed. Cerf. París, 1955.
- . MARTIN, L.: Hacia una teoría de la comunicación de masas, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1977.

- . MARTINEZ ALBERTOS, J.L.: El mensaje informativo, A.T.E. Barcelona, 1976.
- . MARTINO, E.: "Simbolismo mitico-rituale e mezzi de comunicazioni di masa", en Cultura y sottocultura, Florencia, 1961.
- . MELICH MAIXE, A.: "La influencia de la imagen en la sociedad de masas", Instituto de Periodismo. Pamplona, 1965.
- ... MENEGAZZO, L.F.: Didáctica de la imagen, Ed. Latina. Buenos Aires, 1977.
- ... METZ, Ch.: Lenguaje y cine, Ed. Planeta. Barcelona, 1973.
- . -----, "Au-delà de l'analogie, l'image", en Communications, nº 15. Seuil, 1970.
- . -----, "La grande syntagmatique du film narratif", en Communications, nº 8. Seuil, 1966.
- ... -----, Ensayos sobre la significación en el cine, Ed. Tiempo Contemporáneo. Buenos Aires, 1972.
- . -----, "Images et pédagogie", en Communications, nº 15. Seuil, 1970.

- ... MELTZ, Ch.: Imágenes y pedagogía, Ed. Tiempo Contemporáneo. Buenos Aires, 1972.
- . ----, y otros: Análisis de las imágenes, Ed. Tiempo Contemporáneo. Buenos Aires, 1972.
- ... MILARET, G.: Psicopedagogía de los medios audiovisuales de la enseñanza primaria, Ed. Sudamericana. Buenos Aires, 1968.
- . ----, y otros: "Etude de la reconstruction d'un récit chez l'enfant à partir d'un film fixe", en Enfance, nº 12, 1962.
- . MICO BUCHON, J.L.: Cineforum, Ed. Studium. Madrid, 1957.
- . ----, "Cine cultural de imágenes y humanismo", en Educadores, nº 28. Madrid, 1964.
- . MILLER, G.A.: Psicología de la comunicación, Ed. Paidós. Buenos Aires, 1973.
- . ----, The psychology of communication, Penguin Press. London, 1968.
- . MILLER, P.R.: Sence and symbol, Staples Press. London, 1969.

- ... MITRY, J.: Estética y psicología del cine (2 tomos), Ed. Siglo XXI, Madrid, 1978.
- . MOIX, T.: Los "comics": arte para el consumo y formas pop, Llibres de Sinera. Barcelona, 1968.
- . MOLES, A.: L'affiche dans la société urbaine, Dunod. París, 1970.
- . -----, y otros: La comunicación y los mass media, Ed. Mensajero. Bilbao, 1975.
- . -----, Sociodynamique de la culture, Ed. Mouton. París y La Haya, 1967.
- . -----, "Une définition heuristique de l'image cinématographique", en Messages, nº 2, 1972.
- . -----, y otros: La comunicación y los mass media, Ed. Mensajero. Bilbao, 1975.
- . -----, Teoría de la información y percepción estética, Ed. Júcar. Madrid, 1976.
- . -----, y ZELTMANN, C.: La communication, Centre d'Etudes de Promotion de la Lecture. París, 1971.
- . MOLINE, M.: La publicidad, Salvat. Barcelona, 1975.

- . MONTES, S.: Teoría de la información, Cuadernos de Comunicación, Pablo del Río. Madrid, 1976.
- . MORAGAS SPA, M.: "Semiología y teoría de la comunicación de masas", en Epistemología de la educación, Fernando Torres, Valencia, 1976.
- . -----, "Análisis semiológico de la publicidad", Comunicación, nº 9, 1973.
- . -----, Semiótica y comunicación de masas, Ed. Península. Barcelona, 1976.
- . MORALES, A.: "El audiolibro y las posibilidades informativas de la imagen", en Revista de Medios Audiovisuales, nº 29. Madrid, 1974.
- . MOREAU, J.G.: Le signe de la télévision, Ed. Seuil. París, 1967.
- ... MORIN, E.: El cine o el hombre imaginario, Ed. Seix Barral. Barcelona, 1972.
- . -----, L'esprit du temps, Ed. Grasset. París, 1962.
(Versión española: El espíritu del tiempo, Ed. Taurus, Madrid, 1966).
- . -----, "Nouveaux courants dans l'étude des communications de masse", en Sociologie de l'information, Ed. Larousse. París, 1973.

- . MORIN, E.: Essais dans les Mass Media et la culture, UNESCO, París, 1970.
- . MORRIS, Ch.: Signos, lenguaje y conducta, Ed. Losada. Buenos Aires, 1962.
- . -----, La significación y lo significado, Alberto Corazón. Madrid, 1964.
- . MOUNIN, G.: Pour une sémiologie de l'image, en Communication et langages, nº 22, 1974.
- . MUCCHIELLI, R.: Psicología de la propaganda y de la publicidad, Ed. Mensajero. Bilbao, 1977.
- . MUNICIO, P. y GIJON, S.: "La televisión en la escuela", en La escuela en acción, nº 9435, 1965.
- . NAVARRO VALLS, J.: La manipulación publicitaria, Ed. Dopesa. Barcelona, 1971.
- . NAVIA, J.M.: Hacer fotos, un lenguaje, Publicaciones ICCE. Madrid, 1978.
- . NAVILLE, P.: Recherches pour une sémiologie de l'image optique", en Epistémologie sociologique, nº 9. 1970.

- . NELSON, N.: Elementos para un cinedebate, Buenos Aires, 1957.
- . NORBIS, G.: Didáctica y estructura de los medios audio-visuales, Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1971.
- . NORMAN, H.R.: Information Processing approaches to visual perception, Holt, Rinehart and Winston. Nueva York, 1969.
- . NOUVELLE REVUE FRANCAISE: número monográfico dedicado a la imagen, octubre, 1971.
- . NUÑEZ LADEVEZE, L.: Lenguaje y comunicación, Ed. Pirámide. Madrid, 1977.
- . OLIVEIRA DE LIMA, L.: Mutaciones en educación, Ed. Humanitas. Buenos Aires, 1974.
- . OGCEN y RICHARDS: El significado del significado, Ed. Paidós. Buenos Aires, 1964.
- . ORDEN HOZ, A.: "Sentido y prospectiva de la tecnología de la educación", en Bordón, nº 203. Madrid, 1974.
- . ORIVE RIVA, P.: Estructura de la información. Ed. Pirámide. Madrid, 1978.

- . OSBORNH, D.K. y ENSLEY, R.C.: "Emotional Reactions of young children to TV violence", en Child Development, nº 42, 1971.
- . OSGOOD, Ch.E.: The measurement of meaning, Illionis Books, 1957.
- . PACKARD, V.: Las formas ocultas de la publicidad, Ed. Sudamericana. Buenos Aires, 1970.
- . PADILLA, R.: Hacia una pedagogía latinoamericana del lenguaje total, Ed. Paulinas. Bogotá, 1974
- . -----, Pedagogía del lenguaje total, Ed. Paulinas, Bogotá, 1975
- . PAGANO, C., BARTHES, R.: La communication audiovisuelle, apostolat des Editions, Paris, 1969.
- . . .
- . PALLIARD, J.: Pensée implicite et perception visuelle. Ebauche d'une optique psychologique, París. PUF, 1969.
- . PALOMAR-PETIT, F.: Función visual y rendimiento personal, Instituto de Ciencias sociales. Barcelona, 1968.
- . PANOFSKY, E.: Ensayos de iconología, Alianza Editorial. Madrid, 1972.

- . PANOFKY, E.: L'œuvre d'art et ses significations. Essais sur les arts visuels, Ed. Gallimard. París, 1969.
- . PARIS, J.: El espacio y la mirada, Ed. Taurus. Madrid, 1958.
- . PARKER, LYLE, SCRHAMM: Televisión para los niños. Análisis sobre efectos de la televisión, Ed. Hispano Europea. Barcelona, 1965
- . PASOLINI, P.P.: "Discurso sobre el plano secuencia o el cine como semiología de la realidad", en Comunicación, nº 1
- . -----, y otros: Ideología y lenguaje cinematográfico, Ed. Alberto Corazón. Madrid, 1969.
- . PAYA IBARS, M.R.: Niño, cine y escuela, en Educadores nº 265, 1963.
- . PEIRCE, Ch. S.: Símbolos, señales y ruidos, Revista de Occidente. Madrid, 1962.
- . PENINOU, G.: Semiótica de la publicidad, Gustavo Gili. Barcelona, 1976.
- . -----, "Physique et metaphysique de l'image publicitaire", en Communications, nº 15, Seuil, 1970.

- ... PETER, J.L.: La educación cinematográfica, UNESCO, París, 1961.
- . PEREZ CALDERON, M.: La información audiovisual, EORT. Madrid, 1970.
- . PEREZ LOZANO, J.M.: Formación cinematográfica, Ed. Juan Flors. Barcelona, 1968.
- . PERKINS, V.F.: El lenguaje del cine, Ed. Fundamentos. Madrid, 1976.
- . PESSIS- PASTERNAK, G.: Dictionnaire de L'audiovisuel, Ed. Flammarion. París, 1976.
- . PIAGET, J. e INHELDER, B.: L'image mentale chez l'enfant, PUF, París, 1966.
- . -----, La formation du symbole chez l'enfant, Ed. Delachaux et Niestlé. Gênevê, 1970.
- . PICAS, J.: Cine en pedazos, Galba Ediciones. Barcelona, 1976.
- . PIGNATARI, D.: Información, lenguaje, comunicación, Ed. Gustavo Gili. Barcelona, 1977.
- . PIGNOTTI, L.: La supernada: ideología y lenguaje de la publicidad, Fernando Torres, Valencia, 1976.

- . PIGNOTTI, L.: Nuevos signos, Fernando Torres, Valencia, 1973.
- . PILLON, B. y LHERMITTE, F.: "Une épreuve d'enrichissement progressif de l'information visuelle", en Revue de Psychologie Appliquée, nº 4, 1978.
- ... PLECY, A.: Grammaire élémentaire de l'image, Marabout Université, 1971.
- . POL, V.: Los niños en la pantalla, Rialp. Madrid, 1960.
- . PORCHER, L.: Introduction à une sémiotique des images Librairie Marcel-Didier. París, 1977.
- . PORTER MOIX, M.: El cine al alcance de los niños, Ed. Nova Terra. Barcelona, 1964.
- . ----, Cinema per a infants, Ed. Nova Terra. Barcelona, 1963.
- . PRIETO, L.: Lenguaje y connotación, en Lenguaje y comunicación social, Ed. Nueva Visión. Buenos Aires, 1971.
- . ----, Mensajes y señales, Seix Barral. Barcelona, 1967.
- . PROVOST, M...: "L'audiovisuel, questions a l'école", en Pédagogie, nº 2.

- . RAI: La radio e la televisione per la Scuola, Radiotelevisione Italiana. Roma, 1961.
- . RAIMONDO SOUTO, H.M.: Manual de cine, audiovisuales y videoregistros, Ed. Omega. Barcelona, 1976.
- . RAMBAUD, Ch.: Initiation Cinéma, Presse, Télévision, Ed. Ligel. París, 1966.
- . -----, Initiation au Cinéma, Ed. Ligel. París, 1965.
- . RAMIREZ, J.A.: Medios de masas e historia del arte, Cátedra. Madrid, 1976.
- . -----, El comic femenino en España, Ed. Cuadernos para el diálogo, CEDICUSA. Madrid, 1975.
- . RASCOUSKY, A.: La cara oculta del cine. Cine a la luz del Psicoanálisis, Schapere Editor, 1976.
- . RENAU, J.: Función social del cartel, Fernando Torres, Valencia, 1976.
- . REVILLA, F.: Tú a tú con la televisión, Ed. D. Bosco, Barcelona, 1972.
- . REVISTA "EPISTEMOLOGIE SOCIOLOGIQUE", nº 9, 1971, totalmente dedicado al cine.

- . ROBERT, F.: "Perception et comprehension de la representation de la profondeur dans les images fixes", en Messages, nº 3, 1973.
- . ROBINSON, B.: "Le récit et l'image cinématographique" en Photos Cinéma Magazine, nº 837, 1971.
- . ROBINSON, P.: Sistemas y medios audiovisuales, Ed. Deusto. Bilbao, 1974.
- . ROBLES ITURBE, H.I.: Signos, lenguaje y semiótica, Ed. Paidós. Buenos Aires, 1973.
- . RODENAS, J.M.: Notas para un estudio del lenguaje filmico y la moralidad. Tesis. Facultad de Teología de Barcelona, S, Cugat del Vallés, 1970.
- . RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L. y otros: Publicidad y enseñanza, ICE, Salamanca, 1976.
- ... -----, Las funciones de la imagen en la enseñanza, Ed. Gustavo Gili. Barcelona, 1977.
- . ROMERO, M.V.: Vocabulario de cine y televisión, Ediciones de la Universidad de Navarra, Pamplona, 1977.
- . ROMERO MARIN, A.: Psicofilmología y educación intelectual, en Revista Española de Pedagogía, nº 34, 1951.

- . ROSE, T.: Así se hace cine, Instituto Parramón. Barcelona, 1974.
- . ROSENTHAL, R.: McLuhan: Pro y contra, Monte Avila Editores. Venezuela, 1969.
- . ROSS, R.: Symbols and civilization, Harbinger Book. Nueva York, 1963.
- . ROUDIER, A., PLOTON, H y RAMBAUD, F.: Philippe et Brigitte, cinéastes, Ed. Ligel. París, 1962.
- . ROUX, A.: "Initiation au langage des images", en Ecole des Lettres, nº 12, 1973.
- . -----, La bande dessinée peut-être éducative, Editions de l'Ecole, París, 1970.
- . SADOUL, G.: De l'autre côté des caméras, Ed. Farandole, París, 1962.
- . SANABRIA MARTIN, F.: Radiotelevisión, comunicación y cultura, Confederación Española de Cajas de Ahorro. Madrid, 1974.
- . SANCHEZ GUZMAN, J.R.: Breve historia de la publicidad, Ed. Pirámide. Madrid, 1975.

- . SANTOS GUERRA, M.A. y otros: Cartilla de Cine, Ministerio de Cultura, Madrid, 1977.
- . -----, Análisis estructural de "La diligencia", de John Ford. Tesina. Cátedra de Cine de la Facultad de Filosofía y Letras. Valladolid, 1973.
- . SAUVAGE, N.: La televisión, los niños y la familia, Ed. Mensajero. Bilbao, 1972.
- . SCHRAMM, W: Mass communications, University of Illinois Press. Urbana, 1960.
- . SCUORZO, H.E.: Manual práctico de los medios audiovisuales, Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1970.
- . SEMPERE, P.J.: La comunicación audiovisual, Insituto Nacional de Publicidad. Madrid, 1968.
- . -----, La galaxia McLuhan, Fernando Torres. Valencia, 1975.
- . SERRA STRUCH, J.: Cine formativo, Ed. Nova Terra, Barcelona, 1970.
- . SHAYON, R.L.: Television and our children, Longmans. Nueva York, 1951.
- . SHERRINGTON, R.: Television and Lenguage skills, Oxford University Press, London, 1973.

- . SICKER, S.: El cine en la vida psíquica del niño, Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1960.
- . SIMPSON, T.M.: Semántica filosófica: problemas y discursos, Siglo XXI. Buenos Aires, 1973.
- . SKINNER, B.J.: Tecnología de la enseñanza, Ed. Labor, Barcelona, 1970.
- . SKLOUSKI, V.: Cine y lenguaje, Ed. Anagrama. Barcelona, 1971.
- . SMITH, K.U.: "The scientific principles of text Bookdesign and illustration", en Communication Review, nº1, 1967.
- . SOUCHON, H. y BOURRON, Y.: "La lecture intercultural des images. Etat des recherches", en Economies et Sociétés, tomo XI, nº 4, 1972.
- . STAHLIN, C.H.: Teoría del cine, Ed. Razón y fe. Madrid, 1966.
- . -----, Cosmología del cine, Ed. Herald. Valladolid 1977.
- . STEINBERG, O.: Leyendo historietas, Ed. Nueva Image, México, 1977.
- . STEINER, G.A.: The people look at television, a study of audience attitudes, Alfred A. Knopf. Nueva Y. 1973.

- . STRASSOGNI, S.: Initiation à l'emploi des moyens audiovisuels, Ed. Bourrellier. París, 1962.
- . SULLEROT, E.: "La lecture de l'image", en Terre des images, nº 3, 1964.
- . TADDEI, N.: "La scuola extrascuola", en EDAV, nº 2, 1972.
- . -----, L'avventura semiologica del film, CISCS, Roma, 1976.
- ... -----, Corso di educazione dell'immagine, CISCS, Roma, 1974.
- . -----, "La deformazione dell'immagine", en EDAV, nº 4, 1973.
- . -----, Mass media e libertà, Dessi, Sassari, 1972.
- . -----, Metódica crítica e metodologia critica del film, Cineforum, Venecia, 1964.
- ... -----, Lettura strutturale del film, Edizioni i7, Milán, 1965 (Versión castellana: Lectura estructural del filme, Bogotá, 1967).

- . TADDEI, N.: L'immagine oggi nella vita, Edizioni i7, Milán, 1967.
- . -----, L'avventura semiologica del film, CISCS, Roma, 1976.
- . -----, Lettura strutturale della foto e del fumetto, CISCS Roma, 1974.
- . -----, Trattato di teoria cinematografica, Edizioni i7, Milán, 1965.
- ... TARDY, M.: El profesor y las imágenes, Ed. Vicens-Vives Barcelona, 1968.
- . -----, Iconologie ou sciences des images, París, 1971.
- . TARONI, E.: Ragazzi, radio e televisione, Ed. Giuseppe Malipiero, Bologna, 1960.
- . THENON, J.: La imagen y el lenguaje, La pléyade. Buenos Aires, 1971.
- ... THIBAUT-LAULAN, A.M.: Imagen y comunicación, Ed. Fernando Torres, Valencia, 1973.
- ... -----, La imagen en la sociedad contemporánea, Ed. Fundamentos. Madrid, 1976.

- . . . THIBAULT-LAULAN, A.M.: El lenguaje de la imagen, Ed. Harova. Madrid, 1973.
- . . . TORA TORTOSA, E.: Desarrollo cognoscitivo y comprensión cinematográfica, Instituto Nacional de Publicidad. Madrid, 1976.
- . TORA TORTOSA, E.: Psicopedagogía del cine infantil. Tesina. Universidad de Barcelona, 1970.
- . TORA, E., PORTER, M. y MALLAS, S.: Seminario de cine infantil. Actas, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona, 1971-1972.
- . TORA TORTOSA, E.: Hacia una metodología de la comunicación, Carvis, Barcelona, 1973.
- . -----, Psicología genética e imagen visual, ICE, Universidad de Barcelona, 1972.
- . -----, Psicología genética y mensaje fílmico, en Biutec nº 1, 1973.
- . TORRES, M.P.: Televisión y didáctica, Ed. Don Bosco. Buenos Aires, 1966.
- . TUDOR, A.: Cine y comunicación social, Ed. Gustavo Gili. Barcelona, 1977.
- . TVE: Comunicación, imagen y sociedad, Departamento de publicaciones de TVE. Madrid, 1969.

- . UNESCO: L'influence du cinéma sur les enfants et les adolescents, UNESCO. París, 1961.
- . -----, Los medios auxiliares visuales en la educación fundamental, Experiencias y estudios monográficos. París, 1951.
- . UNIVERSITE LIBRE DE BRUXELLES: Le film d'enseignement en Belgique, Institut de Sociologie, Bruselas, 1963.
- . UNIVERSITE ET ACADEMIE DE BORDEAUX: Le monde des images, Bordeaux, 1972.
- ... URRUTIA, J.: Contribuciones al análisis semiológico del film, Fernando Torres, Valencia, 1976.
- . VALBUENA, F.: Receptores y audiencias en el proceso de comunicación, Ed. Península. Barcelona, 1974.
- . VALENTIN, J.M.: "El impacto de la educación audiovisual en la sociedad", en Estudios de Información, Barcelona, 1973.
- ... VALLET, A.: Du cine-club au langage total, Ed. Liget, París, 1968.

- . VALLET, A.: El lenguaje total, Ed. Edelvives. Zaragoza, 1977.
- . -----, ROUDIER, A.: La photo à l'école, Ed. Liget. París, 1965.
- . VANDERMEERSCH, E.: "L'école et les images", en Pédagogie nº 2, 1976.
- . VARIOS: Teoría y práctica de las publicaciones infantiles y juveniles en España, Ministerio de Cultura. Madrid, 1978.
- . VARIOS: Los secretos del cine, Ed. Pala. Barcelona, 1974.
- . VARIOS: El cine (3 tomos), Ed. Miñón. Valladolid, 1976.
- . VARIOS: La televisión y los niños, Ed. Fontanella. Barcelona, 1976.
- . VARIOS: "Comunidad educativa: la televisión", en Revista del Instituto de Ciencias de la Educación, nº 70, Madrid, 1977.
- . VARIOS: II Conversaciones Nacionales de televisión infantil y juvenil, Servicio de Formación de Televisión Española. Madrid, 1966.
- . VARIOS: Televisión y violencia, Servicio de Formación de TVE. Madrid, 1976.

- . VARIOS: "El cine y los niños", número monográfico de la revista Temas de cine, Madrid, nº13, 1961.
- . VARIOS: Estudio sobre televisión, Servicio de Formación de TVE. Madrid, 1967.
- . VARIOS: Ideología y lenguaje cinematográfico, Alberto Corazón. Madrid, 1969.
- . VARIOS: Instrucción audiovisual. Tecnología, medios y métodos, Ed. Trillas. México, 1975.
- . VANDRONE, P.: Los niños en la pantalla, Rialp. Madrid, 1960.
- . -----, Le cinéma et l'enfance, Editions du Cerf, París, 1955.
- . VARSALLO PARODI, J.: El cine en la enseñanza, Publicaciones de la Diputación Provincial de Cádiz, 1962.
- . VAZQUEZ, J.M.: Los niños y la televisión, Servicio de Formación de TVE. Madrid, 1965.
- . VEINSTEIN, A.: Le monde des images: initiation à la communication audiovisuelle, Centre de Documentation Pédagogique, Burdeos, 1972.
- . VERNON, M.D.: Experiments in visual perception, Penguin Baltimore, MD, 1962.

- . VERON, E.: Lenguaje y comunicación social, Ed. Nueva Visión. Buenos Aires, 1969.
- . -----, "L'analogique et le contigu", en Communications, nº 15, 1970.
- . -----, y otros: Conducta, estructura y comunicación, Ed. Jorge Alvarez. Buenos Aires, 1969.
- . VICTOROFF, D.: Psychosociologie de la publicité, PUF, París, 1970.
- . VILLEGAS, M.: El cine en la sociedad de masas, Ed. Alfaguara, Madrid, 1966.
- . VIVANCO, J.H.: Moral y Pedagogía del cine, Ed. Fax. Madrid, 1952.
- . VOLPE, G.: "¿Es posible una crítica cinematográfica?", en Problemas del nuevo cine, Alianza Editorial. Madrid, 1971.
- . VURPILLOT, E.: Le monde du jeune enfant, PUF, París, 1972.
- . WANGERME, R. y LHOST, H.: L'après télévision. Une anthropologie de l'audiovisuel, Hachette. París, 1973.

- . WATSON, H.: Elementos para un cine debate, Colección Enfoques. Buenos Aires, 1957.
- . WATZLAWICK, P., BEAVIN, J., JACKSON, D.: Teoría de la comunicación humana, Ed. Tiempo Contemporáneo. Buenos Aires, 1971.
- . -----, Une logique de la communication, Seuil. París, 1972.
- . WILLIAMS, R.: Los medios de comunicación social, Ed. Península. Barcelona, 1978.
- . WIND, E.: Arte y anarquía, Ed. Taurus. Madrid, 1971.
- . WITTICH, W. y SCHYLLER, Ch.: Materiales audiovisuales. Su naturaleza y utilización, Pax. México, 1965.
- . WOLLEN, P.: Sings and meaning in the cinema, British Film Institute. London, 1970.
- . XIFRA HERAS, J.: La información. Análisis de una libertad frustrada, Ed. Hispano-Europea, Barcelona, 1972.
- . YERRO BALMONTÉ, N.: Sociología de la imagen, Organización Sala Editorial. Madrid, 1974.

- . YOUNG, K.: Psicología social de la opinión pública y de los medios de comunicación, Ed. Paidós. Buenos Aires, 1969.
- . ZAZZO, B.: "La jeunesse et le cinéma: études expérimentales du Centre International de L'enfance effectuée au Laboratoire de Psychologie de l'Enfant", en Courrier du Centre International de L'Enfance, nº 8, 1958.
- . ZAZZO, R.: "L'influence du cinéma sur le développement de la pensée de l'enfant", en L'Ecole des Parents, enero 1956.
- . -----, Niveau mental et comprehension cinématographique, en Revue Internationale de Filmologie, nº 5, 1951.
- . ZAZZO, B. y ZAZZO, R.: Une experience sur la comprehension du film, en Revue Internationale de Filmologie, nº 2, 1951.
- . -----, Le concours International du film recreatif pour enfants, en Courrier du Centre International de L'Enfance, nº 4, 1954.

